



Universidade de Brasília- UnB
Faculdade de Educação- FE

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE SURDA NEGRA

ARIANE MARIA DA SILVA

Brasília
2018

ARIANE MARIA DA SILVA

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE SURDA NEGRA

Monografia apresentada à Banca Examinadora, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Brasília, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Edeilce Aparecida Santos Buzar.

Brasília
2018

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

DSI586c Da Silva, Arianne Maria
A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE SURDA NEGRA /
Arianne Maria Da Silva; orientador Edeilce Aparecida Santos
Buzar. -- Brasília, 2018.
86 p.

Monografia (Graduação - Pedagogia) -- Universidade de
Brasília, 2018.

1. Identidades. 2. Identidade Docente. 3. Identidade
Surda. 4. Identidade Negra. I. Santos Buzar, Edeilce
Aparecida, orient. II. Título.

ARIANE MARIA DA SILVA

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE SURDA NEGRA

Monografia apresentada à Banca Examinadora, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Brasília, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Edeilce Aparecida Santos Buzar

Prof.^a Dr.^a Edeilce Aparecida Santos Buzar (Orientadora – UnB/FE)

Prof.^a Dr.^a Rita Silvana Santana Dos Santos (Examinadora – UnB/FE)

Prof. Me. Falk Soares Ramos Moreira (Examinador – UnB/LIP)

Prof.^a Esp.^a Hellen Caldas Alves (Suplente – UnB/Postrad)

Dedico este trabalho ao meu pai, José Celestino da Silva (*in memoriam*), por sempre me incentivar e dizer que eu poderia fazer tudo aquilo que eu desejasse. Eu desejei este momento e ele, finalmente, se concretizou.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, à Virgem Maria e ao Espírito Santo por sempre me guiarem pelos os caminhos pelos quais passei, fossem bons e edificantes caminhos, fossem tortuosos e difíceis.

À minha comunidade Neocatecumenal por todo apoio e orações: vocês foram fundamentais para essa conquista. De modo muito especial, quero citar três pessoas: Amanda Azevedo, Beatriz Garcia e Moisés Silva. As primeiras me ajudaram de forma surpreendentemente atenciosa e paciente nos momentos de crise e dificuldade durante a graduação. Ao Moisés pelas leituras, opiniões e construções conjuntas: seu apoio me ajudou de forma inestimável!

À minha família por ter me proporcionado um ambiente que me fez desejar estudar e conhecer cada vez mais tudo aquilo que fosse possível.

À professora Cátia Piccolo por toda orientação, cuidado e carinho na disciplina “Seminário de Trabalho Final de Curso”. Essa disciplina foi essencial para que este trabalho se desenvolvesse de forma fluída e também para que eu pudesse amadurecer em mim o que significa o “fazer um trabalho científico”. Também pelo convite de apresentar o meu projeto de TCC na sua disciplina de Projeto 2: é a partir de incentivos como esse que a minha trajetória acadêmica se fez tão especial e única.

Ao professor Davi Junior por ter sido meu primeiro contato com a comunidade surda e também por ter sido meu referencial em diversos momentos. Muitas vezes eu me inspirei em você; em outros momentos vi você em mim. E é assim, em pares (nossa negritude nos une), que construímos quem somos e também o mundo a nossa volta.

À professora Edeilce Buzar por ser bem mais que uma orientadora. Por ter assumido diversas funções: mãe, amiga, psicóloga, professora, irmã mais velha e um ombro amigo. Por ter confiado tanto em mim e acreditado no que eu sou e no que eu poderia ser. Como boa vygotskiana, a teoria da ZDP (zona de desenvolvimento proximal) não poderia ter sido melhor utilizada na sua prática: a senhora me estimulou a ser não somente o que eu já era, mas tudo o que eu ainda poderia ser. Gratidão eterna por todos os momentos.

Aos meus sujeitos de pesquisa por terem me acolhido em suas salas de aula com tanta receptividade e carinho. Sem a colaboração de vocês este trabalho não teria se concretizado.

Aos amigos que fiz enquanto estudava diligentemente para o vestibular e que continuaram ao meu lado durante a graduação: Plínio Sousa, Vânia Ribeiro e Raquel Santos.

Dividimos momentos, nos apoiamos, nos fortalecemos e também dividimos nossas conquistas e sonhos.

Às minhas amigas mais que especiais que fiz na graduação, mais especificamente na minha área de atuação: Aline Lima, Ana Paula Sousa e Janaína Almeida. Minha eterna gratidão pelos momentos de colo, incentivo, ajuda, correção, acalento e amor. Chorei algumas vezes no colo de vocês e recebi amor e força. Estamos juntas, resistimos juntas.

À Camila Matos pela leitura e correção: sua leitura atenta e cuidadosa deu a este trabalho uma melhor forma e conteúdo. Também ao Gerson Moura, pela ajuda na tradução para o inglês.

Aos meus colegas do Laboratório de Educação de Surdos e Libras – Labes- Libras, pelos momentos vividos, pelos aprendizados e por esse um ano de muitos aprendizados, conquistas e vitórias.

Também aos funcionários da Faculdade de Educação- FE e da Universidade de Brasília- UnB que me auxiliaram em algum momento ao longo desses anos. Não foram apenas serviços, mas também sorrisos, brincadeiras e momentos de prosa.

A todas as pessoas que me ajudaram durante esses anos: alguns que eu conheci em filas para algum atendimento e que não sei o nome; outros que me ajudaram com um sorriso, com um incentivo ou palavra amiga; aos meus colegas dos trabalhos em grupo; aos professores que compreendiam as dificuldades em ser uma aluna do noturno e eram flexíveis. Enfim, a todos aqueles que contribuíram de alguma forma para que este momento chegasse, não só aos funcionários da Universidade, mas por todos nos mais diversos lugares por onde estive e passei.

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades.

-Neusa Santos Souza, 1983

RESUMO

Esta pesquisa investigou como a identidade docente de um(a) professor(a) surdo(a) negro(a) se constitui. Tendo em vista a interseccionalidade entre as identidades docente, surda e negra e as especificidades que cada uma delas demanda, buscou-se compreender de que forma cada uma delas se constrói e como as três se relacionam e interpelam a identidade docente nos diversos momentos em que a prática da docência se apresenta. A pesquisa foi realizada a partir de uma metodologia qualitativa em que foram realizadas observações participantes em duas turmas distintas e entrevistas com os(as) professores(as) surdos(as) negros(as). Para fundamentar esta pesquisa utilizamos pensadores(as) e pesquisadores(as) que teorizam sobre identidades em um contexto mais amplo e geral; e também estudiosos de cada identidade específica citada: surda, negra e docente. Tendo como referências esses(as) estudiosos(as), procuramos entender as relações que existem e que possibilitam a constituição da identidade docente em um indivíduo que é surdo e negro. Ao fim desta pesquisa, foi possível perceber a relação direta que existe entre a compreensão mínima que o indivíduo tem de suas identidades negra e surda e a forma que lidará e se apropriará dos conhecimentos, responsabilidades e atribuições que o ser professor exige. Para tanto, é necessário certo conhecimento do social, das relações que estão postas e também da forma como a sociedade foi estruturada e alicerçada. Foi possível inferir também que, mesmo o sujeito estando alheio a alguma de suas identidades, a sociedade não está. Dessa forma, o indivíduo poderá ignorar a presença de sua identidade e do que está atrelado a ela, mas não escapará da forma como a sociedade o percebe e o categoriza a partir disso. Consequentemente, percebeu-se que a identidade docente do(a) professor(a) surdo(a) negro(a) possui suas próprias especificidades de formação e desenvolvimento, mas que esta perpassa as identidades negra e surda, sendo que estas últimas precisam fazer parte da consciência do educador, para que ele possa ter a primazia de suas ações enquanto professor(a).

PALAVRAS-CHAVE: Identidades. Identidade docente. Identidade surda. Identidade Negra.

ABSTRACT

This research investigated how the identity of a black deaf teacher is constituted. Considering that there is a relation of intersectionality in the identity of the black and deaf teacher and the specificities that each one of them requires, we also aimed at understanding in what ways these identities are built the identity of the teacher when acting as a teacher in the classroom. This was a qualitative research in which participant observations were carried out in two distinct interviews with both deaf and black teachers. As a theoretical basis in this research we based on researchers and thinkers which theorized on identities in a broader and general context ; also, scholars of each specific identity: the deaf, the black and the teacher. Having as a referential these scholars we aimed at understanding the relations which exist and which allow the constitution of the identity of each individual who is black and deaf. At the end of this research it was possible to notice that there is a straight relation between the minimum understanding that the individual has of his deaf and black identities with the ways he/she will deal with it and will acquire the knowledge, responsibilities and attributions which the teacher requires. Therefore, it is necessary that a certain social knowledge, of the relations which are established and also how society was structured and rooted. It was possible to infer also that even if the subject is unaware of some of his/her identities, society is not aware. This way, The individual may ignore the existence of his/her identity and what is related to it, but it will not escape how society will categorize and perceive from this same identity. Consequently, it was noticed that the teaching identity of the black and deaf teacher has of his/her development and formation specificities, but it surpasses the black and deaf identities, of which these last ones need to be aware that the black and deaf teacher may have the preference of his/her acts as a teacher.

KEYWORDS: Identities. Teacher Identity. Black Identity. Deaf Identity.

LISTA DE QUADROS

| | |
|-------------------------------------|----|
| Quadro 1- Sujeito observado 1 | 56 |
| Quando 2 -Sujeito observado 1 | 57 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CRE – Coordenação Regional de Ensino

DA - Deficiente Auditivo

FE - Faculdade de Educação

IESA - Instituto de Educação e Ensino Superior de Samambaia

Libras- Língua Brasileira de Sinais

LIP- Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

MEC - Ministério da Educação

PROLIBRAS - Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa"

SEEDF - Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal

TEF - Departamento de Teorias e Fundamentos

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UnB - Universidade de Brasília

UNIME - União Metropolitana de Educação e Cultura

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| APRESENTAÇÃO | 13 |
| MEMORIAL EDUCATIVO | 15 |
| INTRODUÇÃO | 22 |
| 1. IDENTIDADES | 24 |
| 2. IDENTIDADES ESPECÍFICAS | 34 |
| 1. Identidade Docente | 34 |
| 2. Identidade Surda | 38 |
| 3. Identidade Negra | 42 |
| 3. METODOLOGIA DE PESQUISA | 49 |
| 1. Pesquisa Qualitativa | 49 |
| 2. Contexto da Pesquisa | 52 |
| 3. Sujeitos da Pesquisa | 53 |
| 4. Problema de Pesquisa | 54 |
| 5. Instrumentos de Construção de Dados | 55 |
| 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES | 57 |
| 1. Situações | 60 |
| 2. Compreendendo as Identidades Específicas na Prática | 69 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 77 |
| REFERÊNCIAS | 81 |
| PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS | 84 |
| APÊNDICES | 85 |
| 3. APÊNDICE A- Roteiro para a entrevista com os(as) professores(as): | 85 |
| 4. APÊNDICE B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 86 |

APRESENTAÇÃO

Este trabalho é composto de três partes: o memorial educativo, o estudo monográfico e as minhas perspectivas profissionais para depois do término da graduação.

Na primeira parte, eu resgato os momentos e situações vividas para que o meu ingresso na universidade acontecesse e este trabalho fosse viável.

A segunda parte é composta por quatro capítulos. No primeiro capítulo é feito um aporte teórico sobre o que se compreende por identidade e como é constituída. Nesse capítulo, o objetivo foi ter uma visão geral e ampla sobre identidades. No segundo capítulo trazemos à tona três identidades específicas que são as principais para o bom entendimento deste trabalho, são elas: identidade negra, identidade surda e identidade docente. Neste ponto percebemos que se fazia necessário nos debruçarmos sobre cada identidade e teorizar acerca de suas especificidades. No capítulo seguinte é explicado de que forma esta pesquisa foi feita: desde o tipo de pesquisa até os métodos utilizados para a construção de dados. No último capítulo dessa parte, foram descritos os resultados e análises obtidos a partir das observações e entrevistas realizadas pensando sempre em relação ao cabedal teórico apresentado nos capítulos anteriores.

Na última parte do trabalho, encontram-se as minhas perspectivas futuras em relação à vida profissional e carreira acadêmica para depois da finalização do curso de Pedagogia.

PARTE I

MEMORIAL EDUCATIVO

Escrever esse memorial é algo surreal para mim, primeiro pelo significado do mesmo: a tão sonhada formatura se aproxima! Quase não acredito que, depois de tanto esforço, tanto tempo despendido e investido, pude chegar a esse momento. Vamos lá então! Meu nome é Ariane Maria, tenho 25 anos, nasci em Brasília e sempre morei no Paranoá/DF.

Eu comecei a estudar bem cedo, com quatro anos, em casa mesmo. A minha vizinha me dava aulas a pedido dos meus pais; eles já queriam que eu entrasse na escola alfabetizada; esse desejo deles vinha do fato de não serem completamente alfabetizados. Vieram da roça e desejavam “*que eu tivesse tudo o que eles não tiveram e que o mais importante sempre seria minha educação*”. Iniciei as aulas particulares e continuei por dois anos, assim, quando finalmente fiz seis anos, entrei no Jardim de Infância.

Porém, logo as atividades começaram a me entediar, eu já sabia ler e aquelas atividades de enrolar papel crepom e afins me aborreciam. Em conversa com a diretoria e professora, eu fiz uma prova para ser adiantada de série. Passei na prova e fui direto para a 2ª série. Foi um ano bem complicado onde eu sofri muito preconceito racial por parte de uma colega em específico que incitava alguns dos outros alunos a fazerem o mesmo. Por fim, a direção da escola orientou meus pais a me mudarem de escola. Sempre estudei no Paranoá e sempre em escola pública, então quando fui transferida foi um pouco difícil a adaptação, mas não lembro muito mais dessa fase.

Ao chegar ao Ensino Fundamental foi tudo novo: vários livros, vários professores, muitas matérias novas, foi assustador e incrível! Rapidamente me adaptei, fiz amigos e já estava muito bem adaptada, inclusive, sempre brincava de pular elástico no recreio com minhas amigas. Porém, ao fim do 1º semestre minha mãe resolveu me transferir para outra escola.

Na escola nova eu demorei um pouco para me adaptar e como entrei no meio do ano, os “grupinhos” já estavam formados. Consegui me encaixar na turma e na escola por meio do futsal: comecei a jogar nas aulas de Educação Física e no final do mesmo ano eu já estava participando de campeonatos. O futsal me fez fazer muitos amigos, conhecer bastante gente e estar sempre com “a galera”.

Sinto bastante saudade dessa época e daquela escola, especificamente. Eu me envolvi muito com os professores, com os projetos e também com os colegas. Jogava futsal e adorava! Como a escola era nova, tudo estava em ótimas condições e a escola era bem grande. Alguns professores me marcaram muito:

- Maurício, Rodrigo e Daniel de Educação Física: As aulas deles eram bem dinâmicas, lembro até hoje de alguns conceitos trabalhados pelo Rodrigo naquela época, em suas aulas, sobre o corpo humano. Bem como por conceitos trabalhados pelo Daniel nas suas aulas teóricas e explorados nas aulas práticas. O Maurício era bastante preocupado com a nossa escrita/redação. Então ele sempre fazia ditados, exercícios com palavras novas, oficinas de redação e afins; ele sempre dizia que era importante que escrevêssemos bem para passarmos na UnB! Foi ele, Maurício, que iniciou um projeto de levar os alunos à UnB; então, no 3º bimestre fizemos uma visita à Universidade e conhecemos vários locais: biblioteca, RU, Centro Olímpico, ICC, Reitoria...O Daniel estava sempre presente com iniciativas para valorizar e incentivar o nosso espírito de trabalho em grupo e também nossas vivências, bem como formas de articular nossos significados de mundo às temáticas trabalhadas em aula.

- Valnei e Nilmar, professor de Geografia e História, respectivamente. Eles eram uma dupla dinâmica! Sempre faziam aulas interdisciplinares (apesar de eu não gostar disso na época, vejo que foi ótimo para mim), sempre passavam questões do vestibular e cobravam muito que tivéssemos uma opinião crítica sobre os assuntos, sem ficar apenas lendo ou decorando as matérias. O Valnei sempre fazia as provas no estilo Cespe: uma questão errada anulava uma questão certa.

Bom, foi um período realmente muito bom em que eu pude aprender bastante e ter ótimas experiências! Tivemos um projeto no último semestre: escrever um livro! Decidimos fazer um livro de poesias, então os alunos faziam poesias nas aulas de português, assim como nas outras matérias. Foi uma loucura! A produção dos alunos foi bem maior do que a professora esperava e ela precisou escolher alguns alunos para ajudar na correção e seleção das poesias que comporiam o livro e eu fui uma das escolhidas! Corrigi tantas redações quanto pude! Ao fim do ano conseguimos lançar o livro! Fizemos uma festa de culminância e foi um momento muito rico em que os pais, escola e os próprios alunos puderam compartilhar do feito que tínhamos realizado.

A chegada ao Ensino Médio foi muito ansiada e temida! No primeiro ano eu tinha 14 anos e era a aluna mais nova da turma! Cursei o Ensino Médio regular, sempre estudei de manhã e nunca reprovei nenhuma série e também nunca fiquei de dependência. O Ensino Médio foi bem tranquilo para mim, eu reencontrei amigos antigos e também estava com os meus amigos da turma da 8ª série. Sempre tive muita facilidade em aprender, então sempre ajudava os colegas quando eu terminava minhas atividades antes. Minha relação com os professores era bastante amigável e tranquila, eles eram próximos a nós e isso era muito legal. Por dois anos seguidos eu fui representante de turma, então eu sempre estava participando de

reuniões com a direção, com os alunos e sendo a porta-voz dos colegas em questões com a diretoria.

De todos os segmentos escolares, o Ensino Médio é o momento da minha trajetória escolar que eu me sinto mais nostálgica: lembro-me dos professores, dos colegas, do nosso entrosamento e relembro, com muito carinho, de todo o período. Eu realmente aproveitei, estudei e me diverti bastante. O 3º ano, contudo, foi um pouco traumático: tive diversos problemas com uma professora de Biologia que insistia em ser mal-educada e truculenta comigo. Por vezes eu saía da escola chorando. Ao fim do 2º bimestre eu não aguentava mais o assédio dessa professora e pedi que meus pais me mudassem de escola. Assim foi feito, fui transferida para o CEDLAN, no Lago Norte. Mudar de escola sempre é um processo confuso: ser a novata da escola, a curiosidade dos colegas, dos professores, enfim, é uma mudança enorme. Consegui me adaptar bem e me destaquei nos trabalhos e projetos que houve na escola.

Apesar de ter tido momentos muito bons em toda a minha trajetória, algumas experiências ruins me marcaram demais. A questão do preconceito racial e de muitas vezes ter sido preterida em alguns assuntos e espaços sempre me incomodou e eu nunca entendia o porquê. Não entendia o fato da cor da minha pele poder interferir em como eu me desenvolvia ou se podia afetar negativamente o ambiente em que eu estava. Porém, essas experiências marcam toda a minha trajetória, inclusive quando consegui passar no vestibular.

Ao terminar o Ensino Médio eu fui estudar para concurso, não queria fazer faculdade. Passaram-se dois anos e eu não consegui aprovação, então eu resolvi ingressar no ensino superior. A princípio, eu prestei vestibular para Serviço Social e passei (o interessante é que, quando eu fui fazer a escolha no vestibular, fiquei extremamente em dúvida se faria para Serviço Social ou Pedagogia. Acabei marcando Serviço Social). Cursei um ano e meio e me decepcionei demais com o curso. Foi quando eu comecei a cursar disciplinas da Pedagogia e percebi que era o que eu realmente queria: estar em sala de aula. Eu sempre quis ser professora! Quando criança minha brincadeira favorita era a de “escolinha” e eu sempre dizia que seria professora de Matemática. Quando tomei a decisão de cursar Pedagogia meus pais não me apoiaram: *“professor sofre muito, não é respeitado, ganha pouco e sempre está doente”*, foram alguns dos vários argumentos que eles usaram para me fazer mudar de ideia, mas eu estava firme, queria Pedagogia!

Nunca pensei em abandonar o curso por temer as situações precárias e de desvalorização que a carreira docente enfrenta, antes, pelo contrário, sentia-me e me sinto desafiada a mudar a situação, ainda que seja um trabalho diário, mínimo e constante.

Lembro que, logo no primeiro semestre, eu cursei a disciplina “Perspectivas do Desenvolvimento Humano” e fiz um trabalho sobre surdez, porém, no decorrer do curso eu não voltei a ter contato com a temática e ficou, temporariamente, esquecida.

No 5º semestre, eu cursei a disciplina “Escolarização de Surdos e Libras” com o professor surdo Davi Junior e todo o carinho que eu havia cultivado por essa temática e por essa área da educação voltou à tona. Ao término dessa disciplina, eu decidi: atuaria na área da educação inclusiva com foco na educação de surdos. Assim, comecei minha trajetória dentro da educação de surdos. Comecei a fazer todas as disciplinas que tinham essa temática e focar todos os trabalhos e atividades de outras disciplinas para a educação de pessoas surdas.

Em uma reunião da disciplina Projeto 4 com a professora Edeilce Buzar, ela me questionou qual era a minha motivação para estudar sobre surdez, se eu conhecia algum surdo ou se eu havia tido contato com algum durante a minha vida. Interessante dizer que o primeiro contato que eu tive foi com o professor surdo Davi Junior na própria UnB. Entretanto, o meu amor e empatia pelos surdos vêm do meu sentimento de compreensão da dor e sofrimento que a comunidade surda sofreu, ao longo dos anos, para ser vista como capaz e suficiente. Aparentemente, ser surdo é visto como uma limitação, como uma barreira, como uma característica tão ruim que não permite desempenhar funções e papéis socialmente ativos.

A partir desse contato inicial com o professor surdo Davi Junior e com a professora Edeilce Buzar, eu consegui ter experiências incríveis na área de educação de surdos. O contato direto e constante com o professor Davi foi fundamental para que eu conhecesse um pouco da cultura surda e adquirisse certa fluência em Libras. Uma das nossas maiores conquistas foi a inauguração do Laboratório de Educação de Surdos e Libras - Labes-Libras.

O Labes-Libras me permitiu um contato ainda maior com a comunidade surda, com alunos do curso de Língua de Sinais Brasileira e Português como segunda língua (LSB/PBSL) da Universidade, bem como o aprendizado e a construção de saberes sobre a educação de surdos. O Laboratório foi fundamental para o meu desenvolvimento e aprendizado acerca da comunidade surda e suas especificidades.

Ao estudar sobre o histórico da educação de surdos, muitos relatos apontam que suas mãos eram amarradas para trás para que não utilizassem a língua de sinais; logo me lembro de todas as vezes que, durante a minha infância, era colocado um pregador de roupas no meu nariz numa tentativa de me “embranquecer” e a justificativa era a de que “*nariz achatado era feio*”.

Seguindo essa temática, outros relatos mostram que os surdos eram forçados a praticar a oralização, situação que os humilhava e trazia dor; faço memória de que meu cabelo

começou a ser alisado quando eu nem entendia o que isso significava, por volta dos seis anos de idade e que esse processo durou até meus 20 anos. O que essas experiências têm em comum? A negação da própria identidade.

Aos surdos foi negado o direito de serem surdos e utilizarem a Língua de Sinais para se desenvolverem melhor e mais eficientemente. A mim e à comunidade negra em geral, foi negado o direito de ser negra, ter um nariz achatado, um cabelo crespo e não ser recriminada apenas por ser negra.

Na minha adolescência eu comecei a sair com as amigas para festinhas, shoppings e outros lugares, aqueles passeios do início da juventude. As minhas amigas sempre foram, em sua maioria, brancas e eu sempre me comparava a elas e sempre me achava errada, feia, deslocada. Claro que a comparação era externa também, já que essa minha constatação era apenas reflexo de uma sociedade estruturalmente racista e preconceituosa.

Nos filmes, novelas, comerciais de TV e outros meios midiáticos, eu sempre via o personagem negro nos papéis mais desvalorizados: o negro era o bandido, o mercenário, o corrupto, o encarcerado. A negra, não muito diferente, era a empregada doméstica (que por vezes era assediada pelo filho do patrão e cedia por temer perder o emprego), a babá, a mulher sendo supersexualizada e vista apenas como objeto sexual. Ou seja, o negro e a negra sempre ocuparam espaços coadjuvantes, negativos e, por vezes, indesejados.

A ausência de referências positivas e de representatividade sempre foi um obstáculo para que eu pudesse aspirar a melhores situações e posições na vida escolar e pessoal. Resgato o sentimento, não tão antigo, de não me sentir digna de entrar em algumas lojas do shopping por acreditar que os seguranças iriam me expulsar por ser negra ou que não iriam me atender por pressupor que eu não tivesse dinheiro suficiente para pagar qualquer que fosse o produto da loja em questão. Esse meu pensamento apenas se tornou consciente e crítico ao cursar a disciplina “Pensamento Negro Contemporâneo” com os professores negros Richard dos Santos e Maria do Carmo Rebouças, no segundo semestre de 2017.

O preconceito existe, é estrutural e age de forma velada e silenciosa extinguindo as possibilidades e aspirações que negros e negras poderiam ter dentro da sociedade. Sendo negro, como ansiar ser professor, médico, modelo, se a maior parte dos referenciais que existem são negativos e tolhem qualquer tipo de perspectiva futura? Como estabelecer uma identidade docente se a representatividade é tão escassa e deturpada?

Por ser negra a primeira incapacidade que me incutiram foi a de que eu não conseguiria ser aprovada na Universidade de Brasília e esta já foi vencida. Agora, começando a produzir o meu trabalho de conclusão de curso, eu já identifico e percebo como foram

importantes para mim professores negros durante o curso. E como foram poucos também. Ter tido esse referencial durante a minha trajetória escolar e universitária foi fundamental para que eu pudesse me sentir segura em dizer: serei pedagoga.

Outro momento que me deixou atônita foi me deparar com o professor Davi Junior, surdo e negro. Como assim um professor surdo negro?! Como foi o processo de formação desse professor? De onde vem e como se solidifica sua legitimidade de docente? Por que a escolha pela docência? Existiram referenciais que permitiram e validaram essa escolha?

Por toda a minha trajetória pessoal, educacional e acadêmica, pelo conhecimento do histórico da educação dos surdos e o entendimento de como ter a identidade negada por terceiros pode afetar negativamente todas as áreas da própria vida eu ousei escrever sobre como a interseccionalidade entre raça e surdez pode interferir na construção da identidade docente do(a) surdo(a) negro(a).

PARTE II

INTRODUÇÃO

Levando em consideração a minha vivência enquanto mulher negra, o meu contato com a comunidade surda e as minhas compreensões das similaridades entre as vivências de pessoas surdas e negras em relação aos preconceitos experienciados, bem como da minha formação para ser uma pedagoga, percebi a imperatividade de se pesquisar e apreender como surdos(as) negros(as) se constituíam enquanto docentes.

Durante este trabalho, vamos percorrer um itinerário em que primeiro vamos expor o que entendemos e compreendemos como identidade e, a partir disso, explicitarmos as formas como que as identidades docente, surda e negra se formam e se desenvolvem. Não ficando apenas na teoria, iremos a campo observar e entrevistar dois sujeitos surdos negros para relacionar e investigar como estes processos de desenvolvimento identitários se dão na prática e como a formação de cada uma das identidades acontece sob contextos diferentes, mas que todas constituem e formam o indivíduo de forma única e interseccional.

Documentadamente, as pessoas negras têm um histórico de preconceito e racismo devido ao período de escravidão que foi imposto no Brasil e à forma como este se ‘findou’. Dessa forma, os(as) negros(as) foram categorizados como inferiores, ruins e indignos; e, a partir deste período escravocrata, a sociedade construiu um imaginário em que o(a) negro(a) é visto e percebido(a) como pessoa ordinária, não qualificada e que é objetificada, situações estas que remontam aos períodos de escravidão.

As pessoas que foram escravizadas no Brasil eram, em sua maioria, negros(as) e foram tratados(as) das piores formas possíveis, sendo submetidos(as) a longas jornadas de trabalho, má alimentação, maus tratos e torturas. Somente após 300 anos, é que a abolição da escravidão aconteceu. Tal fato não conseguiu reparar os danos históricos, sociais e políticos que causaram às pessoas negras, visto que a abolição foi realizada ainda num contexto de latifúndio e que não foi praticado nenhum tipo de distribuição de posses ou propriedades às pessoas negras, fazendo com que estas estivessem alforriadas e libertas, porém que não possuísem meios para viver e, tampouco, trabalhar. À vista disso, acabavam por trabalhar em situações semelhantes à da escravidão, porém com um status de serem livres.

Historicamente, as pessoas surdas também sofreram muito com as situações de preconceito e marginalização social apenas pelo fato de serem surdas e por conta da

comunicação se dar de outra forma. Os(as) surdos(as) eram tidos(as) como incapazes e ignorantes, verdadeiras tábulas rasas. Nesse sentido, a identidade, a cultura e a língua dos(as) surdos(as) sempre estiveram em constante processo de embates para se firmar numa sociedade que é, majoritariamente, ouvinte. Ainda hoje, o processo para se reconhecer e respeitar a cultura e comunidade surda é bastante árduo: ainda há quem diga que a Libras é linguagem e não língua; que os surdos não conseguem aprender e que não são capazes de se desenvolverem; e ridiculariza a Libras afirmando que são “gestos ou mímicas”.

Tendo ciência das questões apresentadas, buscamos entender como, mesmo em meio a situações bastante desfavoráveis, os(as) surdos(as) negros(as) se desenvolvem enquanto docentes, de que forma este processo acontece e quais são as situações que perpassam esta escolha e também a influenciam.

A partir de históricos tão marcados por opressões, violências e tentativas de silenciamento, este trabalho tenta compreender como professores(as) surdos(as) negros(as) conseguiram constituir-se enquanto docentes: como foi o processo de se tornar professores; quais os referenciais (se é que existiram); e se este duplo histórico de intolerâncias e abusos ainda marcam a vida de professores(as) surdos(as) negros(as). Com o intuito de entender e pesquisar sobre todas estas indagações, este trabalho se tornou necessário.

OBJETIVO GERAL:

Compreender de que forma as identidades surda e negra perpassam a identidade docente de professores(as) surdos(as) negros(as).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Analisar aspectos dos entrelaçamentos das identidades docente, surda e negra;
2. Interpretar como se constitui a identidade do(a) surdo(a) negro(a), bem como as relações entre raça e surdez;
3. Identificar as implicações da interseccionalidade entre raça e surdez na constituição da identidade docente do(a) professor surdo(a) negro(a).

1. IDENTIDADES

O convívio social traz a necessidade de se nomear os indivíduos para que haja uma organização destes na sociedade e para que possam viver de forma funcional e estável. Assim, mesmo que exista uma enorme variedade de nomes e mesmo que muitos se repitam, cada um carrega em si uma individualidade e significação única. Por ser um processo tão natural e corriqueiro, não é questionado como se dá esse processo. O que acontece para que pessoas com um mesmo nome sejam tão diferentes, com suas próprias especificidades? Qual o processo para que isso ocorra? O que está envolvido?

Esse conjunto de características, significações e particularidades compõem aquilo que se chama de **“identidade”**. Brandão (1986) afirma que se antes o conceito de identidade era muito trabalhado e visto a partir de vieses filosóficos e psicológicos, atualmente a temática tem chamado mais a atenção de antropólogos e cientistas sociais. Isso se dá por uma mudança social em que conceitos que tratam da identidade do indivíduo de forma isolada, sem considerar o social, não são mais suficientes. É necessário que se entenda o contexto em que o sujeito está inserido para conseguir compreender como sua identidade se forma.

Sendo assim, toda e qualquer mudança estrutural ou de organização que ocorra dentro da sociedade terá um papel fundamental em como os indivíduos que estão inseridos nela se desenvolvem e se caracterizam. Essas mudanças também alteram a forma como o sujeito se desenvolve e se forma, inclusive no que diz respeito à sua identidade: todas essas mudanças estão entrelaçadas às relações sociais e a forma como estas vão se desenvolver e modificar ou não a formação da identidade.

São esses aspectos também que fazem com que a identidade possua um caráter variável e que se modifique continuamente com o passar do tempo, bem como, com as interações interpessoais e também com as escolhas que cada indivíduo faz. A partir disso, como a identidade se forma? O que é identidade? A sociedade possui algum papel nessa formação? Que papel é esse?

Para Woodward (2017, p. 9) a identidade é marcada por meio de símbolos (...) Existe uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que uma pessoa usa (...) Assim, a construção da identidade é *tanto* simbólica *quanto* social.

Nesse caso a autora se refere a um exemplo sobre croatas e sérvios que já viveram anteriormente juntos e de forma pacífica, mas que naquele momento estavam em conflito; então uma terceira pessoa os questiona das motivações desse embate. Sem

saber ao certo o que responder, um dos lados utiliza um objeto para demarcar a identidade de ambos. Porém, ao tentar salientar essa fronteira, lança a mão de uma coisa (cigarros) que, até certo ponto, consegue delinear onde acaba a identidade de um e começa a de outro. Porém, no sentido amplo, esse objeto também os unia.

Ao tentar definir o que é identidade de forma tão objetiva, corre-se o risco de cair em uma conceituação simplista e que não consegue abarcar todos os sentidos que o conceito engloba. Dessa forma, é necessário esmiuçar o termo com mais profundidade e apreciação.

Quando se discute identidade nos dias atuais, é percebido que as estruturas que pautavam a formação e a consolidação da identidade não estão mais tão claras e objetivas, pelo contrário, faz-se de um cenário nebuloso quanto ao que vai desencadear que essas identidades se formem e atendam às especificidades de cada sujeito.

Segundo Hall (2006, p. 7), em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado.

São muitas as mudanças sociais que têm impactado nos referenciais que os indivíduos tinham como modelo para sua identidade, logo, percebe-se um momento de instabilidade e mudanças muito fortes que impactam na formação da identidade do sujeito.

Hall (2006) traz a ideia de que são apenas nestes momentos de confusão e de crise identitária que a identidade se torna uma questão, algo a ser refletido. Para o autor existem três tipos de concepção de identidade, a saber: sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno.

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, consciência e de ação, cujo 'centro' consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo- contínuo ou "idêntico" a ele- ao longo da existência... (O sujeito do Iluminismo era usualmente descrito como masculino). (2006, p. 10)

O sujeito sociológico já acompanhava a mudança social que acontecia à época. A própria formação da identidade está ligada diretamente à sociedade e às

transformações pelas quais ela passa e realiza, sendo assim, essas mudanças também afetam aos indivíduos enquanto pessoa. Para Hall (2006, p. 11), o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem.

Aqui, ainda há um resquício do sujeito do iluminismo, porém são acrescentadas à formação as relações com seus pares bem como com as identidades que se tem disponível. Nós imprimimos nossas experiências nas identidades culturais e também nos apropriamos dos seus significados. Hall (2006) afirma que a identidade e as estruturas sociais estão uma para a outra de forma que ambas se sustentam e se justificam.

E é nesse entrelaçar de experiências, vivências e trocas entre os sujeitos que começa a se perceber que há uma diversidade de identidades que não são completas e acabadas como se pensavam, mas que estão em constante desenvolvimento e formação. E é desse processo que surge a terceira concepção de identidade para Hall.

O sujeito pós-moderno não possui uma identidade definitiva, acabada. Mas, antes, possui diversas identidades que estão continuamente em construção e reformulação através da interação social. Hall (2006) ainda destaca que essas identidades podem ser contraditórias, conflituosas e que isso faz parte do sujeito pós-moderno: seria utópico acreditar em uma identidade plena e completa. Essas três concepções de identidade são apenas para nortear e melhor explicar acerca dos processos identitários e das mudanças que esses vem sofrendo com o passar dos anos e com uma nítida mudança social.

São muitas as mudanças sociais que tem impactado nos referenciais que os indivíduos tinham como modelo para a formação de sua identidade, logo, percebe-se um momento de instabilidade e mudanças muito fortes que impactam diretamente na formação da identidade do sujeito.

Essas mudanças têm acontecido nas questões de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade e têm feito com que o indivíduo tenha incertezas em relação a sua identidade e em relação a si mesmo (Hall, 2006). Ora, se antes se tinha uma visão acabada e total de si, com tais mudanças a imagem se torna nebulosa, confusa, já não é mais possível ver-se a si mesmo com tanta certeza e completude. Tais movimentações podem gerar conflitos e dificuldades em relação a como a identidade do sujeito se formará.

Brandão (1986) nos elucida a respeito de como a inserção social influencia diretamente a construção dessa identidade única e que está diretamente ligada com as experiências e vivências tidas desde o nascimento até o presente momento. São diversos os fatores: posição social, raça¹, trabalho, cultura, etc. E é a partir de eventos rotineiros que cada indivíduo concebe a imagem de si mesmo e é também a partir dessas experiências que ele se estabelece como único, ainda que essa individualidade se faça no coletivo.

Ao analisar o convívio social, uma questão se torna complexa: o indivíduo que está no processo de estabelecer sua identidade o faz no coletivo, ou seja, na procura de construir e consolidá-la – aquilo que o torna singular e único – o sujeito o faz no coletivo, no social. É no contato com o outro que o “eu” pode se firmar com solidez. Segundo Fernandes (2002, p. 2), ter uma identidade é sinônimo de uma identificação com o que está estabelecido na cultura e no meio social.

Castells (1999) apresenta conceituações interessantes e que podem nos ajudar a perceber e compreender a identidade por uma outra perspectiva. Antes, porém, de falar diretamente das considerações que esse autor nos elucida é importante contextualizar como essa análise é entendida dentro do conceito de identidade.

Se a identidade é formada a partir da significação e vivência de um povo, é possível que dentro desse mesmo povo existam diferentes identidades e estas podem estar, ora em conflito, ora em sincronia. Castells (1999) ressalta a importância de se entender o processo formativo dessas identidades bem como as relações que são estabelecidas com outras compreensões sociais. O certo é que é necessário falar de vivências e significações no plural, já que estas se dão de diferentes formas e meios.

Castells (1999) diferencia três tipos de construção de identidade que resultam das relações de poder que estão implícitas nessa dialética. São elas: a identidade legitimadora, a identidade de resistência e a identidade de projeto.

A primeira classificação, a identidade legitimadora, é aquela que diz respeito às posições de poder e hegemonia na sociedade. São a partir dessas que alguns grupos conseguem se sobrepor aos demais grupos, muitas vezes em número maior, mas em menor representatividade política e social. A identidade de resistência é a contrapartida

¹Para trabalhar as questões de raça é sabido que existem dois referenciais principais: o primeiro é pela questão biológica; o segundo, pelo viés sócio antropológico. Este segundo está ligado às representações e manifestações culturais que a sociedade produz e consome. Dessa forma, os fatores biológicos não são suficientes para analisar e se pensar a raça. É necessário extrapolar e pensar em como essa construção está intrínseca à vivência social, cultural e como o cotidiano lida com isso. Daí a necessidade de explorar um viés sócio antropológico.

da primeira, é aquela que suscita nos indivíduos o desejo de se unirem para reivindicar o espaço social e cultural que foi ocupado apenas por aqueles que fazem parte da hegemonia político-social.

A identidade de projetos é, em termos, a resultante desse embate entre as duas primeiras. E, mais do que um enfrentamento entre elas, é um conflito que acontece no indivíduo em que ele se apropria dessas situações a ponto de gerar significados a partir de suas experiências e que transcende a autoafirmação e a oposição política e social.

Arelado à ideia de identidade temos o conceito de diferença. Silva (2017, p. 74) afirma que a identidade é simplesmente aquilo que se é, (...) também a diferença é concebida como uma entidade independente (...). A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe.

O autor aponta que essa simplicidade esconde algumas situações que podem se tornar perversas. Ao afirmar que se é cristão, na verdade, também se afirma que não é judeu, budista, espírita, etc. Ou seja, essa afirmação de quem se é carrega consigo várias afirmativas também de quem **não** se é. Daí percebe-se a importância de se determinar não só a identidade, mas também a diferença. A percepção da identidade só se faz necessária porque existe a diferença, caso contrário não se faria necessário afirmar-se como isto ou aquilo. Perceber a diferença está sempre relacionado a como a identidade está sendo constituída.

Nesta perspectiva se criam grupos que melhor se adequam às especificidades dos indivíduos que os compõe. Assim, pode-se afirmar que tal grupo se define desta forma e não daquela. Ao se identificar com um grupo, o indivíduo se distancia de outro, e é nesse processo de ora se identificar e ora se distanciar que vão se alinhando as diversas identidades que cada sujeito pode ter. Assim, mesmo sendo cristão, o sujeito também pode assumir diversas outras identidades, então além de cristão, o sujeito pode ser brasileiro, mulher, etc.

Para um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas. No entanto, essa pluralidade é fonte de tensão e contradição tanto na auto representação quanto na ação social. Isso porque é necessário estabelecer a distinção entre a identidade e o que tradicionalmente os sociólogos tem chamado de papéis, e conjuntos de papéis. Papéis (por exemplo, ser trabalhador, mãe, vizinho, militante socialista, sindicalista, jogador de basquete, frequentador de uma determinada igreja e fumante ao mesmo tempo) são definidos por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade. A importância relativa desses papéis no ato de influenciar o comportamento das pessoas depende de negociações e acordos entre os indivíduos e essas instituições e organizações. Identidades, por sua

vez, constituem-se fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas, e construídas por meio de um processo de individuação. (CASTELLS, 1999, p. 22)

São esses significados que os papéis sociais produzem que dão poder para que as identidades se construam, se organizem e se pronunciem perante a sociedade. Assim, se um grupo qualquer se identifica de determinada forma, este mesmo grupo pode ter muitas ou poucas oportunidades de expressão social. A construção da identidade está envolta por poder político e social, bem como tem a força de estabelecer representatividade social ou não.

A forma como esses grupos se estabelecem e se consolidam também inclui as características que lhe são particulares, como o território, a língua, a cultura, dentre outros. Sendo assim, formam-se comunidades que partilham de características e traços que os ligam e os representam. Esses agrupamentos forjam relações de poder e influenciam diretamente na forma como os indivíduos se formarão: não será mais apenas a partir das vivências daquele grupo particular, mas os embates e discussões gerados por essas relações serão acrescidos às experiências que o indivíduo terá contato e que, conseqüentemente, farão parte de suas próprias. Esse processo de entender, reconhecer e assimilar essas vivências é que concebe a identidade de cada sujeito. E esse processo é constante, vivaz e enérgico, em contínua troca entre o coletivo e o individual.

A partir disso, Santos (2011, p. 150) enumera 4 categorias de identidades:

identidade de legitimação-dominação (criadas pelas instituições dominantes para subjugar e dominar outros grupos sociais menos favorecidos politicamente); identidade de resistência-libertação (funciona como uma espécie de resistência à dominação e uma busca de transformação da realidade, na construção de outra); identidade de permanência-essência (que se fundamentam em um discurso de um ser coletivo verdadeiro e uno), e identidade de mudança-transformação (por essa perspectiva as identidades são vistas como social e culturalmente construídas, logo, elas são mutáveis e dinâmicas).

O autor ressalta que estes tipos de identidade são fundamentais para que se compreenda as diversas representações culturais e como estas influenciam no processo identitário. Santos (2011) alerta ainda que a postura de Stuart Hall é radical quando afirma que na contemporaneidade existe um sujeito pós-moderno que não possui, em nenhum nível, uma identidade fixa. A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’

formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (Hall, 2006, p. 12).

No entanto, Santos (2011) apresenta uma forma intermediária de se perceber o processo identitário: não como algo fixo e imutável, porém, tampouco como uma ‘celebração móvel’. Assim, o processo de identificação-diferenciação é permeado pela variação desses extremos, ora com aspectos já naturais, ora com aspectos que vão mudando e se transformando com as experiências e vivências do indivíduo.

Dessa maneira, esse constante limiar de identificação-diferenciação é que permite que o sujeito possa reconhecer e assimilar as vivências e significações tanto quanto aquelas interpretações que não o cabem para assim trilhar um caminho para que sua identidade seja, de fato, formada. Partindo do pressuposto que a identidade se forma por causa da diferença, seria irreal esperar que se produzissem indivíduos iguais ou que possuíssem a mesma postura diante das demandas sociais.

Considerando-se a vivacidade e o dinamismo das interações sociais, é possível inferir que é a partir dessas construções sociais que se resulta um modelo do que seria o ‘socialmente correto’ e daquilo que não seria; que se estende para a questão identitária do sujeito. Ou seja, elabora-se um padrão que definirá o que é o ‘aceitável’ e o que é o ‘inaceitável’. Quando se diz respeito às questões identitárias e elege-se um padrão, todas as demais formas que não se enquadram neste modelo criado são preteridas, fazendo parecer que essas são erradas, malfeitas ou inacabadas.

Essa situação decorre do fato de que a sociedade procura estipular um padrão, algo uniforme e que não possua mudanças para que seja normalizado e, assim, poder afirmar o que é ‘aceitável e inaceitável’. Ora, quando se parte deste modelo de formação de identidade, o que acontece é que toda diferença, peculiaridade e singularidade é vista como indesejada, ruim para o sujeito. Cria-se um sistema que marginaliza a diferença, justo essa que caracteriza o indivíduo como único.

É nesse limiar que a diferença é percebida e tida socialmente como aspecto de desqualificação ou de incapacidade. Ao se buscar entender como se dá a formação e a construção de processos identitários, bem como as relações que são estabelecidas, a diferença deveria ser encarada como uma forma ímpar daquele indivíduo se manifestar e se expressar perante a coletividade, não como algo malquisto e indesejado pelo social. Fernandes (2006, p. 6) afirma que não se trata de diferenciar para demarcar divisões de

possibilidades e impossibilidades, trata-se de contemplar, no mundo social, a diversidade da condição humana.

Nesse ponto, as relações de poder que são estabelecidas exercem funções discriminatórias e marginalizadoras. Assim, aqueles que se adequam aos padrões e normas estabelecidas subjugam os que são considerados inadequados. Logo, tem-se um sistema que cria as condições de desigualdade e que marginaliza estes mesmos indivíduos que foram estigmatizados como inadequados.

Portanto, a diferença deveria ser considerada como parte fundamental da identidade, de modo que uma é condição necessária para outra. Perceber a diferença como forma de criar e selecionar padrões é uma postura incoerente com a própria epistemologia do que vem a ser identidade e diferença.

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica, como parâmetro, em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais todas as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa à identidade normal e “natural”, desejável e única (SILVA, 2017, p. 83).

Esses critérios estabelecidos como “padrões” são responsáveis por determinar os sujeitos que serão aptos ou não para a vida em sociedade, o que faz com que estes mesmos sejam marginalizados do convívio social. Aqui percebe-se uma situação paradoxal: a mesma sociedade que elege padrões e normas para o que é aceitável e o que não é, culpabiliza o indivíduo pelo o seu afastamento do convívio social.

É um processo injusto e cruel com o sujeito que é duplamente reprimido por tentar expressar e desenvolver suas especificidades. Aqui a ideia é se discutir a identidade como campo do plural, do diverso, do singular. É a percepção de que o indivíduo é único e por isso não se deve atender a padrões ou normatizações. Fernandes (2006, p. 3) afirma que

O problema que se coloca na discussão da identidade como campo do idêntico é que, nessa constituição, a identidade deixa na sua margem algo sobrando, em excesso, algo que lhe vai faltar. A falta diz respeito

a tudo aquilo que será excluído, mas que em verdade faz parte desta identidade. Quando a diversidade não é incluída na constituição da identidade, passa-se pelo processo de estranheza do outro, que será percebido como algo exterior, fora do esperado.

É dessa forma, portanto, que se criam estereótipos sociais: é padronizado um perfil identitário e esse é eleito como o que deve ser reproduzido. As diferenças não são percebidas como aspectos que tornam o sujeito único, antes, são vistas como características que deturpam o indivíduo daquela padronização feita anteriormente.

Há um apelo no social para que a identidade dos sujeitos permaneça igual a um determinado tipo de identidade, que é produzida pela cultura do seu tempo histórico. Daí deve vir à ideia de que “tornar-se pessoa” signifique torna-se igual ao que foi socialmente estabelecido, onde a consolidação da identidade pessoal deva coincidir com a identidade idealizada no social. (FERNANDES, 2006, p. 2)

A questão que surge aqui é que esse apelo por uma padronização faz com que os indivíduos que não se constituíram dessa forma se sintam errados, deslocados na vivência social. Faz parecer que estes são errados por terem se formado de uma forma diferente da esperada. Para Fernandes (2006, p. 3) a sociedade, ao não reconhecer a distinção como parte de seu movimento, estranha o outro e o exclui de seus principais processos, criando assim o “ser correto” e dominante.

Nesse sentido, é pertinente salientar um aspecto que se faz necessário para que todos esses processos aconteçam: a comunicação. É a partir desta que os indivíduos se relacionam e interagem. Não haveria possibilidade de se estabelecer trocas e relações com o outro se não houvesse uma forma de comunicação efetiva. Santinello (2011, p. 155) afirma que

Assim, há de se ressaltar, em todas essas questões, que os processos comunicativos estão em torno de todas as nuances caracterizadas pela sociedade, haja vista que a comunicação não é apenas o meio, mas a mediação e a produção da consciência, culminando em produção social identitária.

A comunicabilidade é o elemento vital pelo qual se produzem e disseminam aspectos relativos à vida cotidiana e social, sendo assim, é imprescindível que o indivíduo consiga se comunicar com eficiência e qualidade para que tenha acesso a

todas as informações que circulam no social e também possa produzir informações e conhecimento.

Com isso posto, é deveras importante que os processos comunicativos também abarquem as especificidades e características próprias de quem comunica. Somente quando essa preocupação for atendida em sua totalidade é que se poderá afirmar que as possibilidades de se constituir enquanto sujeito e de formar a própria identidade são reais e igualitárias. A identidade também se constitui nas diversas formas de se comunicar e de relacionar. E é nesse contexto que a identidade é entendida não apenas pelo viés psicológico, como dito anteriormente, mas também pelo prisma social e antropológico. Sendo assim, entende-se que a formação identitária perpassa e é atravessada por muitas peculiaridades: as relações sociais, as vivências, as formas de comunicação, dentre outros aspectos. Nos próximos capítulos serão trabalhados três conceitos de identidades que se formam de maneira um tanto quanto mais específicas.

2. IDENTIDADES ESPECÍFICAS

1. Identidade Docente

Numa sociedade cada vez mais globalizada e conectada onde as informações se disseminam cada vez mais rápido e tem um alcance maior, é possível que se questione a viabilidade de ainda se formar professores. Se as informações são tão acessíveis e estão disponíveis de forma tão ampla, qual seria o objetivo em formar docentes? O professor se forma em que exatamente? Estas são algumas questões que se tornaram pertinentes quando se tem por objetivo estudar e entender o processo de formação identitária do(a) docente.

E o que é ser professor(a)?

O professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino. Sua formação inicial visa a propiciar os conhecimentos, habilidades e as atitudes requeridas para levar adiante o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Esse conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, uma professora é denominado *profissionalidade*. A conquista da profissionalidade supõe a profissionalização e o profissionalismo. (LIBÂNEO, 2001, p. 63)

Libâneo (2001) define profissionalização como o conjunto de condições e circunstâncias que estão ligadas às questões burocráticas da formação do(a) docente, tais como: formação (inicial e continuada; habilidades, competências e remuneração da função). Já o conceito de profissionalismo denota aspectos ligados à prática educacional em si, por exemplo: metodologia de ensino, domínio de conteúdo, participação nos projetos comuns da escola, assiduidade e pontualidade, dentre outros aspectos afins.

Ambos os conceitos estão imbricados à prática docente e um não pode se sustentar sem a presença do outro. Dessa forma, o(a) professor(a) que possui o apoio necessário em relação às questões burocráticas, necessita também ter um perfil que atenda ao profissionalismo que a profissão reivindica. Apenas na junção destas duas perspectivas é que se pode pensar na ideia de um(a) docente que possui a profissionalidade necessária à sua prática. A não consolidação ou a não formação sólida de uma das duas perspectivas pode comprometer o processo educacional em diversos níveis, porém ainda há possibilidades de que o(a) professor(a) possa equilibrar possíveis disparidades, portanto

Nesse sentido é comum perceber problemas e dificuldades no que se diz respeito às condições salariais, já que as condições de trabalho também são fatores que influenciam e podem determinar o cotidiano do professor. Isto acontece porque a identidade com a profissão diz respeito ao significado pessoal e social que a profissão tem para a pessoa. Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade, ele perde a identidade com a sua profissão. O mal-estar, a frustração, a baixa autoestima, são algumas consequências que podem resultar dessa perda de identidade profissional. (LIBÂNEO, 2001, p. 65)

Dessa forma, tem-se aqui uma característica que é indispensável para se pensar a identidade docente e que, entretanto, muitas vezes pode não ser considerada para analisar e refletir sobre os fatores que são intrínsecos à identidade docente. É nesse sentido que Libâneo (2001) afirma ser de grande relevância o fortalecimento da identidade docente a partir de práticas que incentivem o resgate e reconhecimento da função social do(a) professor(a) e da sociedade em geral acerca da sua identidade e da sua importância para o contexto social, político e cultural. E no que diz respeito à formação, Libâneo (2001, p. 65) afirma que a construção e o fortalecimento da identidade profissional precisam fazer parte do currículo e das práticas de formação inicial e continuada.

Por conseguinte, ainda no que se refere aos saberes necessários à formação da identidade docente, há ainda uma questão imprescindível nessa discussão: a formação continuada. Ora, se o(a) professor(a) precisa ressignificar e readequar seus saberes cotidianamente, é razoável pensar que exista um respaldo para que isso ocorra de forma coerente e com objetividade. E este respaldo é o que se denomina como formação continuada.

Entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação, é, na verdade, auto formação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática. (PIMENTA, 1999, p. 29)

Pimenta (1999, p. 15) nos elucida ainda que o empenho por investir na formação de professores(as) tem como base a percepção de que

Na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania

dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores.

É nesse sentido que entender como é constituído o processo de formação dos(as) docentes e quais as metodologias a que estes(as) são submetidos(as) é que pode auxiliar na compreensão de um panorama mais esclarecedor sobre o papel do professor(a) e de como se dá a formação de sua identidade como tal. Para conseguirmos alcançar tais objetivos é imperativo que primeiro se analise quais os saberes são necessários à docência, bem como as formas como se articulam entre si e entre as práticas pedagógicas, para assim, ser possível uma melhor compreensão de todo o desenvolvimento formativo do(a) professor(a).

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, construírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 1999, p. 18)

Como já falado anteriormente, a formação de uma identidade é um processo que está atrelado a diversas nuances e que influencia e é influenciado também por muitas subjetividades. No caso da identidade docente a situação não é diferente: a formação desta identidade também perpassa muitas vivências e experiências comuns a todos os sujeitos e outras próprias do contexto educacional. De um modo geral, as profissões surgem, estabelecem-se e se modificam a partir das alterações sociais e políticas de cada época. Assim, é a partir de demandas sociais que tais se estabelecem num contexto social.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque preñhes de saberes válidos às necessidades da realidade. (PIMENTA, 1999, p. 19)

Nesse sentido, o(a) docente se forma também a partir das significações que a sociedade atrela à sua profissão, de tal forma que é preciso, concomitantemente ao processo de apreensão do social no qual está inserido, o(a) docente se fazer protagonista desse processo absorvendo os conhecimentos e produzindo-os ele mesmo. Esses

conhecimentos produzidos são respaldados e alicerçados nas experiências pessoais, nas vivências, particularidades e representações que cada indivíduo acumula ao longo de sua vida e que estão tão arraigadas em sua prática cotidiana que não se distanciam tanto quando da prática docente. Como afirma Pimenta (1999, p. 19), mobilizar os saberes da experiência é, pois, o primeiro passo no nosso curso de didática que se propõe a mediar o processo de construção de identidade dos(as) futuros(as) professores(as).

É deveras importante que os saberes da experiência sejam incorporados à prática e estejam presentes nas vivências pedagógicas, porém Libâneo alerta que

Isso não quer dizer que o professor não necessita da teoria, do conhecimento científico. Significa que o professor analisa sua prática à luz da teoria, revê sua prática, experimenta novas formas de trabalho, cria novas estratégias, inventa novos procedimentos. Tematizando sua prática, isto é, fazendo com que sua prática vire conteúdo de reflexão, ele vai ampliando a consciência sobre sua própria prática. (LIBÂNEO, 2001, p. 67)

Não obstante, para que o(a) professor(a) possa desempenhar e exercer sua atividade profissional a rigor, é necessário não somente estas vivências e experiências que foram construídas a partir de sua trajetória pessoal, mas também se faz necessário saberes pedagógicos e didáticos. Tais saberes, por vezes, são considerados e tratados de forma dissociada, como se não se relacionassem entre si e na prática docente. Porém, o que se percebe é que o afastamento dos conhecimentos pedagógicos dos saberes da experiência causa uma ruptura que é percebida na prática docente. De acordo com Pimenta (1999, p. 25), trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir de sua prática social.

Conquanto, como se adquirir estes saberes pedagógicos? De certo que na faculdade ou nos cursos de especialização? Para Pimenta (1999, p. 26), os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora.

Ou seja, os cursos de formação são apenas o primeiro passo para que uma identidade docente se afirme: a partir daí, é preciso aplicar toda a teoria estudada e ressignificar, concomitantemente à prática, todos os conhecimentos produzidos e adquiridos.

É assim que o professor transforma-se num pesquisador, a caminho de construir sua autonomia profissional, enriquecendo-se de conhecimentos e práticas e aprendendo a resolver problemas, inclusive aqueles imprevistos (...) O que ele precisa é desenvolver a capacidade de dar respostas criativas conforme cada situação. Não precisa tanto saber aplicar regras já estabelecidas, mas construir estratégias, descobrir saídas, inventar procedimentos. Ou seja, o professor precisa ser capaz de inventar suas próprias respostas. (LIBÂNEO, 2001, P. 67)

Em suma, pensar a identidade docente é ter em perspectiva diversas nuances que se enlaçam e se sustentam para que esta identidade possa se constituir e se consolidar. Não de uma maneira estática, acabada, mas pensando sempre nos diversos fatores que podem interferir e contribuir para que essa construção aconteça. Sejam as significações pessoais, os saberes pedagógicos, o processo de formação e os de formação continuada; todos são de extrema importância para que um(a) professor(a) possua uma identidade docente capaz de sustentar uma prática harmoniosa e efetiva.

2. Identidade Surda

Como já foi exposto no primeiro capítulo, a formação identitária é um processo contínuo e cumulado de diversos fatores e aspectos que a tornam ímpar e plural. Dessa forma, é necessário explicitar aqui os traços e as singularidades que fazem com que a identidade surda se constitua a partir de significações e representações diferentes, por exemplo, da identidade docente ou negra. Silva (2017, p. 75) afirma que assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis.

É a partir dessa relação de alteridade² que nós iremos trabalhar as especificidades e singularidades do sujeito surdo enquanto processo de constituição de sua identidade

Se diferenciar no mesmo processo de se identificar deveria ser concebido como uma forma criativa e alternativa de inserção social. Nessas circunstâncias, tratar-se-á de criar formas alternativas de estar no mundo da vida. O que está em questão, como fundo desta discussão, é a necessidade de inclusão de todas as diversificadas expressões humanas. Não se trata de diferenciar para demarcar divisões de possibilidades e impossibilidades, trata-se de contemplar

²Alteridade, do latim *alter*, que significa, o outro ou alteres, do verbo *alterar*” (Silva, 2017, p. 92). Esse conceito trabalha as relações de modo que a diferença é parte imprescindível e intrínseca a formação da identidade do sujeito. Portanto, a identidade se constitui na diferença e a diferença faz parte da identidade.

no mundo social a diversidade da condição humana. (FERNANDES, 2006, p. 6)

Sendo a surdez³ uma condição do indivíduo, este busca se desenvolver e se relacionar de formas alternativas que atendam às suas especificidades enquanto sujeito surdo. Já é sabido que a cultura, a comunicação, a língua, o trabalho, dentre outros fatores, são aspectos muito importantes para que se dê, de forma plena, as possibilidades necessárias para uma construção identitária que represente o indivíduo de forma que respeite suas características próprias e inerentes do seu ser.

Em contrapartida ao que se expõe aqui, a sociedade tende a estabelecer padrões e estereótipos para que haja uma normalização do que é “certo” e do que é “errado”.

Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica, como parâmetro, em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais todas as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa à identidade normal e “natural”, desejável e única (Silva, 2017, p. 83).

A partir dessa normalização é que se produz formas de segregar e apartar determinados indivíduos do convívio social e, assim, são reforçadas formas de preconceito e discriminação. Os indivíduos que possuem a identidade idealizada agem de forma a pontuar a diferença como algo desfavorável, prejudicial e, dessa forma, subvertem as diferenças para que possuam um significado pejorativo ao invés de resguardar o sentido de pluralidade e diversidade.

Quando se pressupõe que todos têm que ser idênticos uns aos outros, aqueles que não se enquadram na igualdade almejada são situados “fora do mundo” social. A concepção de identidade permeada pela ideia da igualificação consolida a existência dos processos de segregação. Entendendo os seres como distintos uns dos outros e situando a identidade nessa distinção, não caberia nenhum tipo de discriminação, nem tão pouco uma prática de exclusão das diferenças. A diferença (a distinção) passa a ser, nesta visão, uma característica comum à espécie humana. (FERNANDES, 2006, p. 3)

³A surdez pode ser percebida a partir de dois vieses. O primeiro é o clínico, em que o sujeito surdo é tido como deficiente, como alguém que precisa tratar-se ou que esteja doente. O segundo é o viés sócio antropológico. Este percebe a surdez como singularidade do sujeito surdo tanto quanto qualquer outra característica; e que possui certas especificidades de desenvolvimento, mas que tais não comprometem, de forma alguma, o crescimento e a desenvoltura em nenhuma esfera da vida do indivíduo. Neste trabalho adotamos **apenas o viés sócio antropológico**.

E é, a partir de uma perspectiva que desqualifica o indivíduo que é diferente e o segrega por suas especificidades, que se começa a entender o porquê da necessidade de estudar e entender a formação da identidade surda a partir da própria surdez como condição e não como incapacidade. A cultura é fator principal para essas movimentações sociais, afinal, é a partir dela que são estabelecidos e reformulados os padrões e processos legitimadores vigentes. É nesse sentido que são estabelecidas relações de poder entre ouvintes e surdos.

As relações de poder sempre estiveram presentes na construção e na constituição da sociedade, sendo que as necessidades de cada indivíduo dependem da representatividade em que ele é inserido, tendo como suporte os valores sociais e subjetivos perante o contexto e a inserção no mundo. (SANTINELLO, 2011, p. 154)

Para o sujeito surdo formar sua identidade é vital que as representações sociais abarquem as significações do que é ser surdo e das diferenças culturais existentes entre ouvintes e surdos. Nesse sentido, Buzar (2009, p. 45) afirma que

Fica evidente que a aceitação da surdez passa pelo fato de que os olhos e não os ouvidos são fontes de comunicação com estes sujeitos. E é somente quando nos damos conta disso, que podemos ver o sujeito surdo que habita aquele corpo. O olhar assume importância sem igual. É o primeiro e mais importante meio de comunicação dos sujeitos surdos com o mundo.

Por conseguinte, os processos de comunicação são fundamentais para a participação social. Santinello (2011, p. 155) afirma que

os processos comunicativos estão em torno de todas as nuances caracterizadas pela sociedade, haja vista que a comunicação não é apenas o meio, mas a mediação e a produção da consciência, culminando em produção social identitária.

É a partir da comunicação que são estabelecidas trocas e significações sociais que permitem aos sujeitos surdos a interação necessária para que estejam envolvidos nas relações com seus pares, e assim, consigam constituir sua identidade tendo o outro sujeito surdo como referência. Santinello (2011, p. 156) afirma ainda que a identidade do indivíduo é construída pela necessidade de sobrevivência, bem como as intrínsecas variabilidades das relações sociais, e sua delimitação do contexto espaço e tempo em que o sujeito está inserido.

Como já citado, o indivíduo surdo possui uma diferença principal em sua forma de ser e estar no mundo: não é a partir da audição, mas sim a partir da visão que o contato com o mundo se dá. Em consequência disso tem-se várias alterações na forma como sua identidade se forma.

A cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura ouvinte. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual (...) ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva. (PERLIN, 2016, p. 56)

Logo essas diferenças acabam se tornando estigmas do sujeito surdo, onde a sociedade deturpa o significado de diferença e o atrela à deficiência ao invés da diversidade. Dessa forma o sujeito surdo é cerceado de se expressar a partir de suas características visto que, para a sociedade, tais traços são tidos como inferiores. Ou, em uma situação análoga, a comunicação nem se estabelece dada as diferenças de modalidade entre a língua falada e a língua sinalizada.

Dentro desse contexto de estigmas, marcas e subjetividades em que o sujeito surdo é tido como inferior é que se instaura uma relação de poder muito forte em que os ouvintes detêm certo controle social e político em detrimento dos sujeitos surdos. Estes possuem uma forma diferente de se comunicar, se expressar e se formar, assim como são minoria em relação aos ouvintes.

Corroborando com essa situação, tem-se a diferença de língua que também contribui para que o surdo, normalmente em minoria quantitativa, seja posto em situações de humilhação e preconceito, além de ter sua cultura e suas singularidades diminuídas em favor da cultura ouvinte. O ouvintismo⁴ gera no indivíduo surdo um mal-estar consigo mesmo, de forma que este não se sente pertencente ao ambiente por não conseguir fazer parte de suas atividades, porém esta incapacidade não se deriva de algum problema do próprio sujeito surdo, mas antes da sociedade que não o acolhe nem respeita as suas formas de ser e de se expressar.

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer "o que somos" significa também dizer "o que não somos". A identidade e

⁴ Ouvintismo deriva de uma proximidade particular que se dá entre ouvintes e surdos, na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade. Uma segunda ideia é a de que não se pode entender o ouvintismo sem que esse seja entendido como uma configuração do poder ouvinte. Em sua forma oposicional ao surdo, o ouvinte estabelece uma relação de poder, de dominação em graus variados. Em que predomina a hegemonia por meio do discurso do saber. Academicamente essa palavra – ouvintismo – designa o estudo do surdo do ponto de vista da deficiência, da clinalização, e da necessidade de normalização. (SKLIAR, 2016)

a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre "nós" e "eles". Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. "Nós" e "eles" não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes "nós" e "eles" não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder. (SILVA, 2017, p. 82)

É em meio a tantas dificuldades, barreiras e situações limitantes que o sujeito surdo precisa se estabelecer enquanto indivíduo capaz e que possui suas próprias formas de se constituir e se formar. Segundo Fernandes (2006, p. 11), diferença não significa inferioridade e desqualificação; ao contrário, é condição para a riqueza de expressões humanas. Sendo assim, que essas riquezas sejam reconhecidas e valorizadas como maneiras de engrandecer o repertório de vivências sociais a fim de que a diversidade e a pluralidade sejam, de fato, percebidas e celebradas apenas como formas de se expressar e se constituir e jamais percebidas pelo prisma do preconceito ou incapacidade.

3. Identidade Negra

Já discutimos de forma geral sobre identidades e suas implicações no primeiro capítulo e neste temos discutidas algumas identidades específicas que vão contribuir para o bom andamento deste trabalho. Dessa forma, neste momento falaremos sobre a construção da identidade negra e os possíveis desdobramentos que estão envolvidos nessa temática.

O Brasil foi o último país do mundo⁵ a abolir o escravismo e, por ter acontecido de forma tão tardia, desencadeou diversas situações que ainda estão presentes e refletem no cotidiano de todas as pessoas, porém que degradam e interferem negativamente principalmente a vida e o desenvolvimento pessoal e social das pessoas negras. A

⁵Estamos assinalando o Centenário da Abolição da Escravidão no Brasil, fato que evidencia termos sido o último país do mundo no qual esse tipo de trabalho foi substituído pela mão-de-obra livre. Essa mudança tardia, quando a própria escravidão moderna já era um anacronismo gritante e injustificável, marcou profundamente a estrutura da sociedade brasileira, deixando no seu corpo aderências e restos até hoje visíveis. (MOURA, 1988, p. 5)

temática racial⁶ é pouquíssima discutida nos contextos sociais, e quando se é, acontece de forma superficial e sem o devido aprofundamento.

O Brasil fez a Independência sem abolir o trabalho escravo e fez a Abolição sem acabar com o latifúndio. Isto determinou que a dinâmica social do Brasil fosse praticamente estrangulada, e o reflexo, especialmente da segunda mudança, até hoje traumatize o seu desenvolvimento. Com a Abolição, criam-se mecanismos estimuladores para a migração europeia que entra no lugar dessa grande massa de trabalho nacional, marginalizando-a irremediavelmente. A situação dos descendentes de escravos, nesse processo de marginalizar o trabalhador não-branco em face da filosofia de branqueamento (o Brasil seria tanto mais civilizado quanto mais se branqueasse) se reflete, atualmente, na situação em que se encontra a população negra e mestiça de um modo geral no Brasil. (MOURA, 1988, p. 5)

Em outras palavras, apenas ter abolido o trabalho escravo não fez com que houvesse uma mudança na mentalidade e no agir da sociedade de forma geral. O motivo era que, dada a mudança significativa do comércio e das relações sociais e financeiras derivadas da Revolução Industrial, o Brasil precisava de consumidores, necessitava de pessoas livres que pudessem comprar e, assim, fazer com o que o capitalismo pudesse se estabelecer e se desenvolver.

Depois de serem libertadas, as pessoas escravizadas (em maior parte negros) entraram em outro processo discriminatório e segregador: ao não possuírem propriedades e nem meios próprios de subsistência, voltariam a trabalhar em condições semelhantes às de escravidão, porém com um *status*, na teoria, de serem livres. A negação da propriedade, de recursos e de formas para que as pessoas que foram escravizadas participassem efetivamente da sociedade as alocou em uma nova situação de desigualdade e inferiorização.

Na ordem social escravocrata, a representação do negro como socialmente inferior correspondia a uma situação de fato. Entretanto, a desagregação desta ordem econômica e social e sua substituição pela sociedade capitalista tornou tal representação obsoleta. A espoliação social que se mantém para além da Abolição busca, então, novos elementos que lhe permitam justificar-se. E todo um dispositivo de atribuições de qualidades negativas aos negros é elaborado com o objetivo de manter o espaço de participação social do negro nos

⁶ A questão racial durante este trabalho é encarada por um viés sociológico e antropológico, não estando ligada a questões biológicas.

mesmos limites estreitos da antiga ordem social. (SOUZA, 1983, p. 20)

Por conseguinte, se estabelecem “regras sociais” veladas que ainda perpetuam o sistema escravocrata e que continuam a determinar os espaços sociais que as pessoas negras podem ou não transitar. Dessa forma, há o ilusório sentimento de que os negros estariam, de alguma forma, em nível de igualdade com os não-negros. Porém, tal afirmação não é apenas cruel e uma enorme falácia como também mascara uma verdade que não é posta em discussão: ao se pensar em pessoas negras e não-negras o imaginário social já direciona e determina exatamente quais os possíveis lugares a que essas pessoas pertencem e a que lugares podem aspirar.

Nas sociedades de classes multirraciais e racistas como o Brasil, a raça exerce funções simbólicas (valorativas e estratificadoras). A categoria racial possibilita a distribuição dos indivíduos em diferentes posições na estrutura de classe, conforme pertençam ou estejam mais próximos dos padrões raciais da classe/raça dominante. (SOUZA, 1983, p. 20)

Falar de identidade negra, então, é falar de processos de subjugação, massacre, inferiorização e supressões históricas, culturais, sociais e profissionais. Por esse ângulo, faz-se necessário entender como o processo de formação da identidade de pessoas negras pode começar a ser explicado entendendo que os negros compõem uma espécie de Maioria Minorizada⁷ e que essa situação é caracterizada de forma diferente dos não-negros.

O escravismo no Brasil deixou marcas indeléveis em sua cultura; o País se estruturou de forma que se perpetuasse o status de escravizado que foi imputado aos negros no Brasil, cerceando o direito à cidadania que tais pessoas têm direito, assegurado constitucionalmente. A escravidão foi extinta, mas os seus vestígios e estigmas ainda estão muito presentes na sociedade e nas mais diversas relações existentes. Isso fez com o que o Brasil se estruturasse, predominantemente, de forma racista e preconceituosa. Os negros até hoje passam por situações vexatórias e degradantes, análogas com as da época da escravidão, a diferença esteja, talvez, que neste momento o racismo acontece de forma velada e silenciosa.

⁷O termo ‘Maioria Minorizada’ ressalta que estes povos ditos ‘minorias’ apenas o são em representação política. Em relação a quantidade presente na sociedade, por sua vez, são maioria. (SANTOS, 2017)

As desigualdades raciais existentes no Brasil são, de um lado, incorporadas como naturais e, de outro, consideradas como um subproduto do próprio comportamento e temperamento dos negros e dos não-brancos em geral. Daí o comportamento racial do brasileiro branco ser de desconfiança, atitude de defesa ou hostilidade contra a população negra. Essa atitude, por seu turno, irá refletir na estrutura da sociedade brasileira, quer no acesso ao sistema educacional, quer na distribuição de renda, no nível de criminalidade, na organização familiar e nas oportunidades oferecidas na sociedade capitalista. (MOURA, 1988, p. 7)

O racismo começa a estruturar-se quando a colonização europeia define o que é “selvagem/primitivo” e o que é o socialmente aceitável, dessa forma os costumes dos povos que já habitavam este espaço eram marginalizados ao mesmo tempo em que os costumes europeus eram tidos como o padrão para o que era certo ou errado. Aos que tentavam resistir e defender sua cultura lhe eram designados o rótulo de violentos e agressivos e, a partir disso, justificavam uma pseudoviolência dos povos com atitudes repressivas e realmente agressivas numa tentativa de controle e subordinação desses povos. Souza (1983, p. 19) salienta que para a sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior.

Unindo esse racismo estruturado à tentativa de embranquecimento⁸ da população, tem-se uma situação em que o racismo existe e é encoberto, atinge a população negra de forma direta, disfarçada e fatal; quando a legislação garante que todos são iguais é outra forma de cercear os direitos que constantemente são negados aos negros: o direito de ser negro e manifestar sua produção cultural e histórica o sendo; e esse posicionamento vai diretamente contra a ideologia do embranquecimento que tende a valorizar o que descende da cultura europeia e bestializar o que provém da cultura africana. E é nesse processo que a identidade do negro se torna cada vez mais e mais inconstante, é o afastamento de si mesmo e a aproximação do estereótipo europeu que distancia e aparta ainda mais o negro do seu contexto, é um *apartheid* modernizado e silencioso que nutre um sentimento de desejo e anseio pela cultura europeia enquanto

⁸O branco é, foi e continua sendo a manifestação do Espírito, da Ideia, da Razão. O branco, a brancura, são os únicos artífices e legítimos herdeiros do progresso e desenvolvimento do homem. Eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, a “humanidade. O negro, no desejo de embranquecer, deseja, nada mais, nada menos, que a própria extinção. Seu projeto é o de, no futuro, deixar de existir; sua aspiração é a de não ser ou não ter sido. (SOUZA, 1983, p. 5). Ou seja, entende-se por embranquecimento o processo de afastamento ou negação de todo e qualquer traço e característica que tenha relação com o ser negro. Dessa forma, pretende-se alcançar um ideal branco como forma de ascensão pessoal e social.

incentiva a repulsa e o ódio pelo “ser negro” e a todos os aspectos que o fazem referência.

Para Milton Santos (1996/1997) cidadão é o ser capaz de entender, compreender e questionar os direitos que possui e se apropriar de tal forma que é capaz de confrontar o Estado; é um cidadão que consegue se identificar e perceber seu papel no mundo e, a partir disso, questionar suas perspectivas e possibilidades dentro da sociedade. Infelizmente o Brasil ainda possui muitos espaços em que o despertar para uma identidade não se dá de forma efetiva, mas que o direito de ser cidadão é imposto e apenas em momentos convenientes.

Milton Santos traz ainda três conceitos que considero importante destacar aqui também: a corporeidade (está relacionada com a forma de se perceber pertencente àquele lugar, de se sentir à vontade ali); a individualidade (que é a forma de se perceber no mundo, mas também a receptividade que o mundo tem em me aceitar e me perceber como “dele”) e, por último, a questão da cidadania que, como falado anteriormente, é a condição de estar apto a reivindicar os direitos que, supostamente, são de direito. Além de uma questão social, isso também é uma questão política e econômica, já que o histórico de formação do país não foi projetado para que quem não fosse da elite pudesse ter poder de fala ativa e, de fato, usufruir de seus direitos.

A luta para o reconhecimento do espaço do(a) negro(a) na sociedade é uma luta legítima, mas que sofre diversos ataques da elite que tenta transformar a causa em mais uma pauta fútil e sem importância; ou apenas reduz toda a questão a discussões menores e paliativas, como exemplo, as cotas nas universidades federais. Não é esse o tipo de pertencimento, de cidadania que nós queremos. A luta é por uma cidadania plena, igualitária e que assegure efetivamente a capacidade de alcance e usufruto dos direitos que o Estado diz garantir aos(as) negros(as).

É bastante pertinente fazer um paralelo entre a definição de cidadania e o conceito de identidade, afinal, as formas de produzir ambos são bem similares e dependem de uma perspectiva social que alicerça, modifica e constrói a individualidade do sujeito. Para Souza (1983, p. 6) a identidade do sujeito depende, em grande medida, da relação que ele cria com o corpo. A imagem ou enunciado identificatório que o sujeito tem de si estão baseados na experiência de dor, prazer ou desprazer que o corpo lhe obriga a sentir e pensar. E é muito simples detectar quem são os que sofrem com esse sistema: as “maiorias minorizadas”. São essas que são excluídas dos processos de

acesso aos direitos e, conseqüentemente, na legitimação de suas demandas perante a sociedade.

Num contexto político, histórico, social e cultural em que ser negro(a) é percebido como uma condição desdenhável, é inevitável um pensamento de impotência mediante as dificuldades em acessar espaços e oportunidades que deveriam ser para todos, mas que excluem pessoas que não atendem a uma norma estabelecida por uma minoria (seja a estética, no caso dos negros, ou a língua no caso dos surdos, por exemplo).

Por conseguinte, depreende-se a importância do acesso às representações e às perspectivas que estimulem e permitam que o sujeito negro entenda e compreenda todo o leque de possibilidades que ele dispõe, isso concede a ele a chance de analisar e escolher qual desses vieses é o mais favorável ou o que melhor atenda às suas necessidades.

As práticas sociais cristalizadas e preconceituosas, reproduzidas nas diferentes instituições, são a sinalização e a materialização da concepção que desconsidera a diversidade como característica básica dos indivíduos. Quando se pressupõe que todos têm que ser idênticos uns aos outros, aqueles que não se enquadram na igualdade almejada são situados “fora do mundo” social. A concepção de identidade permeada pela ideia da igualificação consolida a existência dos processos de segregação. A identidade tem relação direta com a alteridade, que significa distinção; o outro que é distinto, diferente do mesmo. (FERNANDES, 2006, p. 3)

São esses processos de segregação que fazem com que sujeitos com alguma especificidade, além das ditas “normais”, sejam excluídos e suprimidos da sociedade, não permitindo que se desenvolvam e, tampouco, participem do convívio nos espaços sociais. Essa segregação é palpável ao se analisar a quantidade de pessoas negras que ocupam posições de poder; quantos são protagonistas de novela e outros meios midiáticos; jornalistas ou cineastas famosos.

A violência racista subtrai do sujeito a possibilidade de explorar e extrair do pensamento todo o infinito potencial de criatividade, beleza e prazer que ele é capaz de produzir. O pensamento do sujeito negro é um pensamento que se auto restringe. Que delimita fronteiras mesquinhas à sua área de expansão e abrangência, em virtude do bloqueio imposto pela dor de refletir sobre a própria identidade. (SOUZA, 1983, p. 10)

Constata-se, portanto, que toda essa série de exclusões e negação do acesso das pessoas negras aos locais de poder da história e da sociedade resulta num vácuo na

formação da identidade enquanto pessoa negra. Ora, se a maior parte das representatividades e referências que a pessoa negra tem são sempre de violência, sofrimento, marginalização, criminalização e dor, é incoerente esperar que o processo identitário resulte num indivíduo que se afaste dessas práticas. Mesmo porque, se para a formação da identidade é imperativo que ajam referenciais, como esperar que um(a) negro(a) se construa como docente se esse também é um referencial vago?

Para que o sujeito construa enunciados sobre sua identidade, de modo a criar uma estrutura psíquica harmoniosa, é necessário que o corpo seja predominantemente vivido e pensado como local e fonte de vida e prazer. As inevitáveis situações de sofrimento que o corpo impõe ao sujeito tem que ser “esquecidas”, imputadas ao acaso ou a agentes externos ao corpo. Só assim o sujeito pode continuar a amar e cuidar daquilo que é, por excelência, condição de sua sobrevivência. (SOUZA, 1983, p.6)

A pessoa negra precisa estar em constante batalha contra o sistema, contra os estereótipos estabelecidos na sociedade para que então consiga construir outros referenciais que não aqueles que incitem o ódio e a marginalização, e que assim consiga se desenvolver de forma plena e capaz.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo tem o intuito de deixar evidente o caminho trilhado para que o presente trabalho fosse viabilizado. Dessa forma, explicaremos o tipo de pesquisa realizada; quais as características do ambiente de pesquisa; a caracterização dos participantes, o problema de pesquisa e os instrumentos utilizados que permitiram a construção dos dados.

1. Pesquisa Qualitativa

O presente trabalho busca apreender a formação da identidade docente do(a) surdo(a) negro(a), bem como as possíveis relações que a interseccionalidade decorrente da presença de diversas identidades do sujeito podem apresentar. Para alcançarmos os objetivos pretendidos fizemos uso da pesquisa qualitativa. Para Flick (2009, p. 20), a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida (...) Essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões.

Ainda nesse sentido e, a partir do objetivo do trabalho citado acima, e do que já foi trabalhado nos capítulos anteriores, é relevante ressaltar que a pesquisa qualitativa é imprescindível para a boa compreensão dessa temática, pois permite alcançar e delinear de forma mais abrangente e específica as percepções que a subjetividade nos proporciona a partir da vida em sociedade. Para tanto, Rey (2005, p. 5) afirma o seguinte

A Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta. A realidade é um domínio infinito de campos inter-relacionados independente de nossas práticas; no entanto, quando nos aproximamos desse complexo sistema por meio de nossas práticas, as quais, neste caso, concernem à pesquisa científica; formamos um novo campo de realidade em que as práticas são inseparáveis dos aspectos sensíveis dessa realidade.

Coadunando com este pensamento, está Hall (2005) quando afirma que a identidade não é algo fixo, estático, mas que se constrói e se altera a partir das relações estabelecidas com o outro e consigo mesmo dentro de um contexto social. Portanto, a abordagem qualitativa é a que melhor contempla os objetivos propostos neste trabalho.

Cresce, porém, a consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la. (CHIZZOTTI, 2010, p. 58)

Portanto, pensando em todas as (des)construções que foram abordadas e refletidas até agora, é que se percebe a relevância que esta pesquisa seja abordada a partir da metodologia de uma pesquisa qualitativa.

A comunicação está na base de toda e qualquer relação humana e social; e é a partir das interações que os indivíduos se constituem e se desenvolvem. Um aspecto muito relevante que traz significados importantes e que podem ser utilizados para compreender melhor a estrutura dessas relações são os discursos. A partir de uma análise mais cuidadosa é possível inferir e perceber situações que passam despercebidas até mesmo aos que estão se comunicando. Segundo Chizzotti (2010, p. 120)

Discurso não tem significado único. Na linguagem comum pode significar o diálogo entre falantes (...). Em pesquisa, é a análise de um conjunto de ideias, um modo de pensar ou um corpo de conhecimentos expressos em uma comunicação textual ou verbal, que o pesquisador pode identificar quando analisa um texto ou fala.

Como já dito anteriormente, a comunicação possui uma função elementar na construção da identidade do indivíduo, visto que é a partir das interações com o outro que o sujeito se reconhece, desenvolve-se e se constrói. Ora, nesse sentido, Santinello (2011, p. 155) afirma que os processos comunicativos estão em torno de todas as nuances caracterizadas pela sociedade, haja vista que a comunicação não é apenas o meio, mas a mediação e a produção da consciência, culminando em produção social identitária.

Sendo a comunicação fator principal para que o discurso aconteça, algumas relações podem não conseguir se estabelecer devido a dificuldades justamente nos processos de comunicação. Um exemplo disso são as relações entre indivíduos ouvintes e surdos. Tal relação é delicada e um tanto quanto complicada visto que a maior parte da sociedade não possui qualquer tipo de conhecimento em Libras, dificultando que os

sujeitos surdos se comuniquem com qualquer um além daqueles outros que também são surdos ou usuários da Libras.

Esse impasse traz à tona outras questões que também estão relacionadas à constituição identitária e que são extremamente relevantes para a percepção dos objetivos apontados neste trabalho. A primeira delas é que o acesso às informações cotidianas e rotineiras não possuem tanta fluidez para as pessoas surdas, já que estas não são incluídas nas discussões devido à falta de acessibilidade. Em consequência disso, os ouvintes possuem certa “vantagem” em relação aos surdos e essa condição coloca estes em situação de desigualdade perante àqueles.

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes). (...) A cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante. (BOURDIEU, 1989, p. 10)

Portanto, é nesse sentido que a análise do discurso se faz necessária, visto que a partir de uma reflexão atenta e sensível é possível apreender significações e relações de poder presentes nas vivências de pessoas surdas e que interferem diretamente na construção de sua identidade docente. Ou seja, é a partir de uma observação cuidadosa do discurso que se faz possível depreender aspectos relacionados à forma como os indivíduos se constroem, estabelecem e se portam mediante à sociedade e os outros sujeitos.

Para Foucault, as instituições e as práticas sociais, como escola, educação etc, estão constituídas em forma de discurso e situadas dentro dela, isto é, as formas de falar sobre o mundo da experiência social (...). Uma formação discursiva tem uma fundação includente, justificar o que é conhecimento, e outra excludente, definir o que não poder ser considerado conhecimento em um contexto, pode ainda ter uma função repressiva. O papel da análise do discurso, na perspectiva foucaultiana, é, sobretudo, um desenlear das relações de poder ocultas nos refinamentos epistemológicos, no discurso tido como objetivo, nos conceitos formais. (CHIZZOTTI, 2010, p. 124)

Portanto, é no sentido de evidenciar as relações que se dão no contexto da construção identitária do(a) docente surdo(a) negro(a) que propomos a utilização da análise do discurso como instrumento de coleta de dados. Dessa forma, e a partir de um

viés que entende o sujeito como diverso e múltiplo, é que ousamos analisar as relações estabelecidas na fala dos sujeitos de pesquisa e entender, principalmente, as informações que não estão explícitas em seu discurso.

2. Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi elaborada na Universidade de Brasília- UnB, em duas turmas de graduação com professoras(es) surdas(os) negras(os) distintas. Nesta pesquisa não foram consideradas questões de gênero. A observação se deu no 2º semestre de 2018 e se iniciou a partir do final do mês de agosto com o objetivo de que os alunos já tivessem um contato com a Libras e a possibilidade de estabelecer uma relação com o(a) professor(a).

A inserção de pessoas surdas em ambientes acadêmicos ainda é muito recente e se deu início a partir de muitas lutas e embates da comunidade surda para que tivessem seus direitos resguardados. Dessa maneira, apenas no primeiro semestre de 2015 é que o curso “Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua” começou a ser ofertado na UnB.

A partir dessa oferta foi preciso repensar as formas de acesso na graduação que contemplassem aos(as) alunos(as) surdos(as) em suas especificidades e, em ação consequente, professores(as) surdos(as) também conseguiram se inserir em ambiente acadêmico, e assim, cumprir as demandas que se faziam necessárias enquanto docentes⁹. Vários deles já lecionavam cursos de Libras em outras instituições, dessa forma sua identidade enquanto docente, à priori, já está constituída.

Em relação às turmas observadas, uma delas é ofertada pelo departamento de Teorias e Fundamentos- TEF do curso de Pedagogia. Essa disciplina é exclusiva para os alunos da Pedagogia, possui pré-requisito e é ofertada no 5º semestre. Nessa turma existe o diferencial de que, além do ensino de Libras, é proposto também as perspectivas e singularidades que o ensino para pessoas surdas requer, ou seja, as

⁹Importante frisar que a contratação de professores surdos pelas universidades se deu a partir da obrigatoriedade do ensino de Libras em cursos superiores com o decreto 5626/05. Com a sanção desse decreto é que os professores surdos começaram a se inserir na docência no ensino superior em universidades públicas e privadas.

especificidades para a escolarização de surdos¹⁰. Um outro diferencial é que essa turma possui monitora fluente em Libras; esta não está presente em todas as aulas, apenas em momentos específicos e bastante pontuais.

A outra turma observada é ofertada pelo departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - LIP do curso de Letras. E tem como público-alvo os(as) alunos(as) do curso de Educação Física. A maior parte desses(as) alunos(as) nunca teve contato com pessoas surdas, tampouco com a Libras ou com a área da surdez.

3. Sujeitos da Pesquisa

O sujeito 1 possui graduação em Letras/Libras pela UFSC e é especializado em Libras pelo Instituto de Educação e Ensino Superior de Samambaia – IESA. Também possui certificação no PROLIBRAS¹¹ pelo MEC/UFSC. Foi professor(a) de Libras em diversas instituições no Distrito Federal. Possui experiência em ministrar cursos e oficinas de Libras em empresas públicas e privadas. É experiente na área de Letras com ênfase em Língua de Sinais em três níveis (básico, intermediário e avançado). Atualmente é professor(a) substituto(a) na Universidade de Brasília – UnB.

O sujeito 2 é graduado(a) em Letras/Libras no ensino semipresencial - Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC, polo da Universidade de Brasília e tem especialização em Libras pelo Instituto de Educação e Ensino Superior de Samambaia – IESA. Possui certificação no PROLIBRAS pela UFSC. Tem experiência como professor(a) de Libras na UNIME – Salvador. É aluno(a) especial do mestrado na Universidade de Brasília – UnB em Linguística. Trabalhou como professor(a) substituto(a) da área de educação inclusiva na Faculdade de Educação – UnB. Neste

¹⁰ Dessa forma, fica evidente que a aceitação da surdez passa pelo fato de que os olhos e não os ouvidos são fontes de comunicação com estes sujeitos. E é somente quando nos damos conta disto, que podemos ver o sujeito surdo que habita aquele corpo. O olhar assume importância sem igual. É o primeiro e mais importante meio de comunicação dos sujeitos surdos com o mundo. Pelo olhar, é possível perceber afeto, medo, preconceito, indiferença. E é pela via do olhar que esses sujeitos desenvolvem a sua mediação semiótica com o mundo. E é nesse olhar, que deve haver todo investimento por parte dos que convivem com eles. As crianças surdas desenvolvem um meio altamente visual e espacial para apreenderem o mundo, uma espécie de substituição da audição pela visão. A singularidade visuoespacial tem sido continuamente definida como uma capacidade específica que possibilita às pessoas surdas o desenvolvimento e a compreensão do mundo. Através dela percebem os sentimentos, valores e conhecimentos do contexto social. (BUZAR, 2009, p. 45)

¹¹ O objetivo do Prolibras é viabilizar, por meio de exames de âmbito nacional, a certificação de proficiência em Libras e para a certificação de proficiência em tradução e interpretação de Libras/Língua Portuguesa. (BRASIL, 2010)

momento é professor(a) do departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - LIP do curso de Letras.

4. Problema de Pesquisa

Até este momento, apresentamos e discutimos acerca da construção da identidade de uma forma geral e também as singularidades de três identidades específicas, a saber: a docente, a surda e a negra. Como já citado nos capítulos anteriores, toda representação identitária é carregada de poder político e social e as diversas vivências sociais interpelam essas identidades de formas diferentes a partir de cada contexto.

Estando inserido numa sociedade sorrateiramente racista e preconceituosa, em que os referenciais positivos são escassos e a representatividade é quase nula, o desenvolvimento da pessoa negra é continuamente prejudicado e defasado devido a estas circunstâncias que persistem em encerrar possibilidades e aspirações. De forma similar, a identidade surda foi negada aos seus sujeitos por muitos anos, sendo imposto a eles métodos que os ridicularizam, humilhavam e os feriam em sua dignidade. Sua língua, parte de sua cultura e da sua constituição enquanto sujeito também foi negada por décadas, dificultando mais ainda a efetiva comunicação mesmo entre os surdos e entre surdos e ouvintes.

Dessa forma, como o(a) professor surdo(a) negro(a) construiu a sua identidade docente? Como foi o processo de formação desse(a) professor(a)? De onde vem e como se solidifica a legitimidade enquanto docente? Por que a escolha pela docência? Existiram referenciais que permitiram, validaram e legitimaram essa escolha?

Sendo assim, a maneira como essas identidades são interpeladas e se interseccionam dentro da sociedade também são formas de expressar e exercer poder. Nesse sentido e, a partir do encontro com esses(as) professores(as) surdos(as) negros(as), é que se fez presente o questionamento de como o sujeito que possui estas identidades citadas manifesta, entende e compreende as intersecções que acontecem (e se acontecem) e quais as consequências dessas intersecções para a construção da identidade docente do(a) surdo(a) negro(a).

Mediante a esses percalços e entraves, mantém-se uma barreira que por vezes impede e dificulta a formação da própria identidade surda e negra; quiçá uma identidade docente surda e negra. Qual seria o processo de formação desse(a) docente? Houve

algum processo de legitimação? Quais foram as motivações que levaram o(a) surdo(a) negro(a) a escolha pela docência? Sendo assim, como se dá a constituição da identidade docente do(a) surdo(a) negro(a)?

5. Instrumentos de Construção de Dados

A pesquisa qualitativa dispõe de diversos instrumentos para que a coleta de dados seja realizada da forma mais apropriada para que sejam resguardadas as similaridades de uma pesquisa com este viés. Para este trabalho escolhemos a observação e a entrevista. Sendo assim, discorro abaixo sobre cada um desses dois instrumentos de pesquisa para que o uso e intencionalidade de ambos fiquem explícitos.

1.Observação

A observação é um instrumento comumente utilizado em pesquisas qualitativas por ter a possibilidade de se perceber diretamente as vivências ocorridas no campo de pesquisa bem como aspectos que os próprios sujeitos podem não perceber devido ao seu envolvimento com a atividade exercida.

Dessa forma, os sujeitos observados e suas turmas podem não estar totalmente atentos a algumas relações presentes no cotidiano acadêmico e daí é que surge a necessidade de utilizar a observação como método de coleta de dados.

Para Lüdke e André (1986, p.26),

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da "perspectiva dos sujeitos", um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Ou seja, a partir da observação, é possível inferir posturas e determinados discursos que os sujeitos possuem e que são postos em evidências apenas na prática docente e que por vezes são alheios aos próprios sujeitos. Durante a análise dos resultados e discussões, eu pontuo momentos em que ambos(as) os(as) professores(as) solicitaram meu auxílio dentro de sala de aula. É interessante destacar aqui também que

foram feitas 20 horas de observação em cada turma, perfazendo o total de 40h observando a prática pedagógica de professores(as) surdos(as) negros(as) e que, a princípio, eu me mantive apenas observando, sem participar das atividades propostas, exceto por alguns momentos específicos que serão detalhados no capítulo de discussões e resultados.

2.Entrevista

A entrevista é o método pelo qual o pesquisador elabora questões referentes à temática que está sendo pesquisada e indaga o sujeito observado acerca desses questionamentos. Dessa forma, pretende-se obter a perspectiva do entrevistado sobre as questões propostas.

Ou seja, a entrevista é uma forma de obter informações que sejam pertinentes à pesquisa que está sendo realizada (GIL, 2007). Para auxiliar este processo é recomendado utilizar-se de um roteiro de questões elaboradas previamente e pensadas de acordo com os objetivos da pesquisa.

Para Lüdke e André (1986, p. 34), a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

Neste trabalho optamos por realizar uma entrevista semiestruturada, que é aquela que não precisa seguir a rigor o roteiro de perguntas e que existe a prerrogativa de variação do rumo da entrevista a depender do conteúdo e das informações já prestadas.

Dessa forma, resguarda-se a possibilidade de uma maior flexibilidade das questões elaboradas, tendo como referência a pesquisa proposta. Lüdke e André (1986, p. 34) afirmam que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. Portanto, para os fins desta, decidimos utilizar uma entrevista semiestruturada.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo pretende-se trazer os resultados e as discussões sobre as situações e práticas pedagógicas que foram percebidas nas duas turmas observadas. Também vamos relacionar e analisar as informações oriundas das observações e das entrevistas e correlacioná-las com a teoria já trabalhada nos capítulos anteriores.

A turma do sujeito 1 é composta por cerca de 35 alunos, no período noturno e, além do professor regente, conta com o apoio de uma monitora fluente em Libras e de um intérprete de Libras¹².

A turma do sujeito 2 é composta por cerca de 30 alunos, no turno matutino e na sala está apenas o professor regente, não tendo monitora e nem intérprete de Libras¹³.

Nos quadros abaixo apresento alguns dos aspectos observados do sujeito 1 e do sujeito 2, respectivamente:

¹²Este só participa das aulas no final do semestre quando os alunos apresentam seminários sobre aspectos da cultura e identidade surda e é necessária a interpretação, já que os alunos apresentam em Português.

¹³ A turma não possui monitora, porém em alguns momentos a professora solicitou o meu auxílio para algumas atividades. Irei discorrer sobre estes momentos durante as análises.

Quadro 1 – Sujeito Observado1

| Relação Professor(a) x Aluno(a) | Sempre | Muitas vezes | Às vezes | Poucas vezes |
|---|---------------|---------------------|-----------------|---------------------|
| Alunos(as) falam em português com o(a) professor(a) surdo(a) | | | | |
| Alunos(as) recorrem à monitora ao invés de ao(à) professor(a) | | | | |
| Alunos(as) dispersos durante a aula | | | | |
| Alunos(as) riem de expressões e artifícios gramaticais da Libras (expressões faciais, sinais, etc.) | | | | |
| Alunos(as) não cumprem o horário (saem mais cedo ou chegam muito atrasados) | | | | |
| Professor(a) reserva um tempo para os(as) alunos(as) treinarem e estes se dedicam a outras atividades | | | | |
| Alunos(as) não participam da aula (ficam no celular) | | | | |
| Professor(a) chama a atenção dos(as) alunos(as) quando estes estão dispersos | | | | |
| Professor(a) utiliza diferentes didáticas para alcançar os(as) alunos(as) | | | | |
| Professor(a) corrige, dá dicas e ajuda mesmo quando não solicitado(a) | | | | |
| Alunos(as) saem durante a aula para treinarem para apresentações | | | | |
| Professor(a) exige que os(as) alunos(as) utilizem os conhecimentos já adquiridos | | | | |
| Alunos(as) respondem atividades avaliativas em voz alta | | | | |
| Professor(a) incentiva alunos(as) com dificuldade | | | | |
| Alunos(as) reclamam da quantidade de perguntas feitas pelo(a) professor(a) durante trabalhos | | | | |

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 2 – Sujeito Observado2

| Relação Professor(a) x Aluno(a) | Sempre | Muitas vezes | Às vezes | Poucas vezes |
|---|---------------------|---------------------|-----------------|---------------------|
| Alunos(as) falam em português com o(a) professor(a) surdo(a) | | | | |
| Alunos(as) recorrem à monitora ao invés de ao(à) professor(a) | Não possui monitora | | | |
| Alunos(as) dispersos durante a aula | | | | |
| Alunos(as) riem de expressões e artifícios gramaticais da Libras (expressões faciais, sinais, etc.) | | | | |
| Alunos(as) não cumprem o horário (saem mais cedo ou chegam muito atrasados) | | | | |
| Professor(a) reserva um tempo para os(as) alunos(as) treinarem e estes se dedicam a outras atividades | | | | |
| Alunos(as) não participam da aula (ficam no celular) | | | | |
| Professor(a) chama a atenção dos(as) alunos(as) quando estes estão dispersos | | | | |
| Professor(a) utiliza diferentes didáticas para alcançar os(as) alunos(as) | | | | |
| Professor(a) corrige, dá dicas e ajuda mesmo quando não solicitado(a) | | | | |
| Alunos(as) saem durante a aula para treinarem para apresentações | | | | |
| Professor(a) exige que os(as) alunos(as) utilizem os conhecimentos já adquiridos | | | | |
| Alunos(as) respondem atividades avaliativas em voz alta | | | | |
| Professor(a) incentiva alunos(as) com dificuldade | | | | |
| Alunos(as) reclamam da quantidade de perguntas feitas pelo(a) professor(a) durante trabalhos | | | | |

Fonte: Elaborado pela autora

Como já citado nos capítulos anteriores, o sujeito não possui uma identidade fixa e estável, mas possui uma multiplicidade de identidades que se constroem de forma concomitante e estão continuamente em mudança e transformação (HALL, 2006). Haja vista que o foco deste trabalho é entender como a identidade docente se forma, considerando as singularidades da identidade surda e negra e vislumbrando os quadros citados acima, vamos iniciar uma análise a partir dos aspectos observados, das entrevistas realizadas e da teoria já apresentada nos capítulos anteriores.

1. Situações

1. Uso da oralidade ao invés da Libras

Durante as observações foi constatado que na maior parte das vezes em que havia a necessidade de comunicação com o(a) professor(a), os(as) alunos(as) utilizavam o português na modalidade oral para fazê-lo. Às vezes surgia alguma dúvida sobre o conteúdo que estava sendo ensinado e a primeira atitude dos(as) alunos(as) era tentar falar com o(a) professor(a) a partir da oralidade. Foi percebido isso nas duas turmas, porém a reação dos(as) professores(as) foi um tanto quanto diferente entre si.

Durante a entrevista perguntei aos(as) professores(as) qual sua atitude em relação a essa situação, como cada um deles reagia quando os(as) alunos(as) falavam em português oral com eles(as). Segue a resposta de ambos(as):

“No começo é bem difícil, os alunos têm medo, ficam nervosos, às vezes chamam outro ouvinte para ajudar, dependem do monitor ou do intérprete. Os alunos sempre chamam uma terceira pessoa para fazer os comunicados, eles não falam comigo diretamente, sempre a partir de outra pessoa. Se o monitor ou intérprete não estão presentes os alunos se sentem perdidos, tem medo e não sabem como vão se comunicar, mas começam se arriscar.

Mas tem outros alunos que tentam resolver sozinhos, possuem autonomia e se comunicam comigo direto. ” - Sujeito 1

“Eu faço uma expressão de que não estou entendendo nada. Mas se o aluno fala eu entendo sim, ele já sabe que se falar devagar eu consigo compreender. Mas eu finjo que não entendo nada, assim o aluno precisa se esforçar para digitar e usar a Libras. Assim eu vou fazendo com que o aluno aprenda mais. Se o aluno fala em português e eu entendo e respondo, como ele vai usar a Libras? Ele vai pensar ‘ah, o professor sabe fazer leitura labial’ e a partir disso ele vai continuar sempre falando comigo em

português e vai se acostumar com isso. Por isso eu já corto e estimulo os alunos a usarem a Libras.”– Sujeito 2

Discussão

Sendo ambos(as) os(as) professores(as) surdos(as), espera-se que a comunicação se dê a partir da Libras, ou seja, que a partir das construções já feitas desde o início do semestre os(as) alunos(as) possam se comunicar (ou tentar) a partir do uso da Libras, pois esse é o principal objetivo da disciplina.

Porém, o que foi constatado nas duas turmas é que os(as) alunos(as) utilizavam a língua portuguesa oral para se comunicar com os(as) professores(as) e estes adotavam posturas diferentes. O curioso é que com o sujeito 1 os diálogos a partir da língua oral aconteciam com mais frequência do que com o sujeito 2. Enquanto o sujeito 2 solicitava aos(as) alunos(as) que se utilizassem do alfabeto datilológico, o sujeito 1 persistia na leitura labial e, em algumas vezes, utilizavam a escrita como suporte.

Neste caso é possível perceber que as identidades surda e docente se enlaçam, visto que o(a) professor(a) deveria orientar e solicitar aos(as) alunos(as) que estes se comunicassem a partir da língua que está sendo proposta e trabalhada em sala de aula para que o ensino se efetivasse de fato; de forma conjunta, a identidade surda também está em evidência visto que a língua constitui diretamente o sujeito surdo e sua identidade. Ou seja, a partir da não utilização da língua materna do sujeito nega-se não só a sua língua, mas também o próprio sujeito. E isso com certeza deve acarretar prejuízos emocionais ao empoderamento de sua identidade surda.

2. Professor(a) que orienta mesmo quando não solicitado(a).

Durante as observações, percebemos que ambos(as) os(as) professores(as) ficavam atentos às atividades que os(as) alunos(as) realizavam, os sinais que faziam, a forma como aprendiam e se desenvolviam em Libras e os(as) corrigiam, orientavam e explicavam algo que, aparentemente, não estava claro.

Uma situação interessante e que ocorreu nas duas turmas é quando os(as) professores(as) ensinavam dois sinais parecidos e que a diferença era sutil (para nós ouvintes), mas jamais passava despercebida pelos(as) professores(as) (ex. sinais para fácil e amanhã; perto e ônibus; sofrer e primos(as), etc.).

Discussão

Sobre este aspecto é muito interessante notar que ambos(as) os(as) professores(as) estiveram sempre muito atentos enquanto os(as) alunos(as) realizavam as atividades propostas, observavam e os(as) corrigiam. Nesse sentido observa-se que a identidade surda tomava um lugar de destaque, visto que as pessoas surdas são indivíduos extremamente visuais, ou seja, possuem uma sensibilidade e atenção maior quanto aos aspectos trabalhados em sala de aula: a postura, os erros e os acertos dos(as) alunos(as); bem como seus momentos de dúvida e confusão acerca dos conteúdos ministrados durante as aulas.

Em diversas vezes os(as) professores(as) notaram o erro ou a confusão dos(as) alunos(as) e imediatamente já orientaram e esclareceram as suas dúvidas. Ou seja, neste ponto tanto a identidade docente quanto a identidade surda estão bem estabelecidas; a identidade docente quando o(a) professor(a) não espera ser solicitado para corrigir e orientar aos(as) alunos(as); e a identidade surda quando se utiliza de sua apurada visualidade para notar, a partir das expressões corporais e faciais, os momentos de incerteza dos(as) alunos(as).

3. Alunos(as) com dificuldade

Em relação aos(as) alunos(as) com dificuldades de aprendizado observamos que os(as) professores(as) possuem atitudes e falas bem distintas. Enquanto o sujeito 2 adota uma postura um pouco mais enérgica em relação aos(as) alunos(as) que têm dificuldade, o sujeito 1 possui um comportamento mais liberal e deixa os(as) alunos(as) mais à vontade. Questionados(as) sobre a postura que adotam em sala de aula sobre esses(as) alunos(as) eles disseram o seguinte:

“Existem quatro tipos de alunos: O primeiro é aquele que se interessa, se esforça, pratica e ama aprender; o segundo não tem tanto interesse, mas quando as aulas começam este se anima e se sente estimulado a aprender. O terceiro não tem interesse, não quer fazer o que é proposto e tem preguiça. O quarto são pessoas que tem interesse, se esforçam, vê os sinais, entende, mas não consegue realizá-los. Se a pessoa não é esforçada eu não estimulo, mas se é eu incentivo e continuo guiando.” – Sujeito

“Eu busco estratégias para ajudar esse aluno, se ele não entendeu eu explico de novo, de novo, de novo e tento ficar o mais próximo possível também, para incentivá-lo até que ele aprenda Libras. Se ele não entender, me chama e eu vou explicar até que fique tudo claro. Às vezes também tem aluno que tem dificuldade e não consegue falar e na hora da prova tira nota ruim. Esse aluno não adianta mesmo, não quer interagir com o professor. Tem alunos mais velhos que têm muita vontade de aprender, perguntam bastante e eu me surpreendo com isso! Estes conseguem interagir comigo e a partir disso conseguem se desenvolver bem. Tem alguns que realmente têm dificuldade para aprender, mas na minha vida nunca aconteceu de eu ter problemas dentro de sala de aula, é muito difícil!” – Sujeito 2

Discussão

A partir do que foi exposto, percebe-se que a identidade docente do sujeito 1 neste caso é a que mais está em evidência e também a mais fragilizada. Conforme Libâneo (2001), a identidade docente precisa ser revigorada constantemente para que aconteça um fortalecimento e um reconhecimento do papel social que o professor possui.

Sendo assim, o sujeito 1 aparenta ter um certo distanciamento do que é ser professor(a), haja vista que no final de sua fala acaba por categorizar os alunos(as) em “esforçados ou não esforçados” e, a partir dessa categorização, ele incentiva ou não os discentes. Nesse sentido, para que haja uma prática coerente, o(a) professor(a) deveria ser aquele(a) que trata as disparidades educacionais dentro de sala com o objetivo de erradicá-las, nunca com o intuito de salientá-las ou aprofundá-las. Justamente porque muitas vezes o(a) aluno(a) ainda não possui a maturidade acadêmica necessária para ter um engajamento maior com os estudos, então o(a) professor(a) precisa assumir uma postura de mediador(a) e ter práticas que estimulem os(as) alunos(as) que não se sentem tão motivados(as).

Também na observação foi percebida uma postura de afastamento dos alunos(as): aos alunos(as) que se esforçavam e perguntavam o sujeito 1 estimulava, incentivava e provocava para que estes pudessem se desenvolver mais e melhor. Porém, aos alunos que não eram tão interessados, a postura se assemelhava ao desinteresse dos alunos.

Em contrapartida, o sujeito 2 possui uma maneira diferente de lidar com os alunos com dificuldade e isso é percebido em sua fala e também foi notado durante as

observações. Havia alunos que tinham dificuldade em repetir os sinais, que não conseguiam lembrar o sinal¹⁴ correto e a estes a atenção era um pouco maior: o(a) professor(a) explicava, sentava junto, repetia cada tópico da atividade em questão.

Aqui fazemos um adendo para um dia específico da observação em que a atividade era traduzir do Português escrito para a Libras uma frase ou pequeno texto retirados do filme “E seu nome é Jonas” que eles haviam assistido nas aulas anteriores. O(a) professor(a) solicitou que formassem duplas e entregou para cada dupla a atividade. Eles tinham que ler, fazer uma síntese da ideia que estava ali e depois traduzir para o Português¹⁵. O(a) professor(a) disponibilizou uma aula inteira para que os(as) alunos(as) fizessem a síntese e treinassem a tradução, tudo sob sua constante orientação. A apresentação se daria na aula seguinte: as duplas iriam à frente da sala e enquanto um aluno lia a síntese que fizeram e o outro fazia a interpretação em Libras. Ao final, eles trocavam e quem havia lido fez a interpretação e quem interpretou fez a leitura.

No dia da apresentação, o(a) professor(a) ainda concedeu 15 minutos para que os(as) alunos(as) treinassem e tirassem as dúvidas. Ao fim do prazo, o(a) professor(a) solicitou que os(as) alunos(as) fizessem silêncio e que durante a apresentação prestassem atenção aos(às) colegas, assim poderiam aprender outros sinais.

Um aluno de uma dupla não conseguia realizar os sinais, já havia parado e começado de novo algumas vezes, mas não conseguia realmente realizar a atividade. Neste momento o(a) professor(a) pediu que ele sentasse, treinasse mais e o avisou que ele apresentaria ao final da aula novamente. E então ele(a) me pediu que auxiliasse este aluno com os sinais e com a síntese.

É relevante ressaltar aqui que o aluno quis ir embora diversas vezes e o(a) professor(a) não permitiu, disse que ele conseguiria realizar a atividade e que só precisava treinar; insistiu com ele várias vezes até que ele decidiu ficar e apresentar. Eu me reuni com o aluno e fiz o que o(a) professor(a) solicitou; treinamos por aproximadamente 30 minutos e o(a) professor(a) avisou que estava na hora de ele apresentar.

Antes de pedir que ele fosse à frente, o(a) professor(a) orientou a turma para que adotassem uma postura séria e que se o aluno errasse algo não era para rir ou apontar o

¹⁴ O sinal é para a Libras o que a palavra é para o Português.

¹⁵ A estrutura do Português tende a ser prolixa, enquanto a estrutura da Libras é mais sucinta e direta. Dessa forma a tradução/interpretação precisa se ater a ideia principal do texto, sem desprezar informações importantes, mas também sem carregar o texto com informações já ditas. Ainda, algumas questões gramaticais da Libras são realizadas a partir das expressões faciais e corporais, assim, a estrutura do Português é bem diversa da estrutura da Libras.

erro. O aluno apresentou a atividade proposta e ao fim a turma aplaudiu e ovacionou a sua apresentação; “*eu sou muito bom mesmo*” e “*foi muito fácil*” foram as frases que o aluno falou após ter apresentado.

No caso relatado acima, a atitude insistente do(a) professor(a) para que o aluno realizasse a atividade proposta fez toda a diferença para ele. Se no início ele não queria nem mesmo permanecer na sala porque não conseguiu realizar a atividade, ao final ele já possuía uma confiança e credibilidade maior em si mesmo e no seu aprendizado.

Aqui, eu destaco o que Pimenta (1999) afirma sobre ser necessário que o(a) professor(a) seja um(a) mediador(a) nos processos educacionais não só para a consciência de uma cidadania, mas também para superar os casos de fracasso escolar e desigualdade social.

Portanto, a partir do caso relatado e sua análise, bem como das falas dos sujeitos explicitadas, o sujeito 2 possui a formação de sua identidade docente mais apurada, melhor constituída. Em contraponto, neste episódio, a identidade do sujeito 1 ainda parece estar com algumas lacunas e imprecisões.

4. Alunos(as) recorrem à monitora ao invés de ao(à) professor(a)

Neste caso a turma do sujeito 1 possui monitora fluente em Libras e a presença do intérprete apenas durante a apresentação de seminários. O sujeito 2 não possui monitora e nem intérprete de Libras. Questionados(as) sobre a apresentação dos trabalhos, a resposta dos(as) professores(as) foram as seguintes:

Para a apresentação de seminário o intérprete vem e eu avalio. Mas a turma é de básico, eles não possuem fluência. (...). Como a turma é de básico, o intérprete vem para auxiliar. – Sujeito 1

Eles treinam na hora e eu espero, porque eu sei que em casa eles não treinam. Então eu disponibilizo até 15 minutos e eles treinam e interagem bastante, quando esse tempo acaba eu aviso que a apresentação vai começar e assim por diante, é muito tranquilo. Eu não fico obrigando os alunos a treinarem a Libras, se não quer aprender é uma questão do aluno e depois ele fica com zero na nota. Eu me sinto mal com isso, não é algo que eu ache bom fazer. Eu quero encorajar os alunos, incentivá-los. – Sujeito 2

Discussão

Uma situação bastante interessante é a forma como os(as) professores(as) se posicionam a respeito das apresentações de trabalhos e também como estes acontecem. Na turma do sujeito 1, os trabalhos são seminários sobre a cultura surda e os alunos apresentam em Português oral e o intérprete realiza a tradução. Porém aqui foi observado um problema: em uma das apresentações, a interpretação teve uma falha grotesca e foi omitida uma parte da questão que uma aluna levantou. Não tendo acesso a essa informação, o(a) professor(a) respondeu de forma incompleta para a aluna e a comunicação e a aprendizagem foram comprometidas. Nesta situação a identidade docente se manteve preservada, de forma que o(a) professor(a) respondeu a questão da aluna da melhor forma que pode, ainda que a comunicação não tenha sido efetivada por questões que não estavam ao alcance do(a) professor(a) no momento.

Ainda sobre o sujeito 1, acreditamos que durante a apresentação dos seminários a identidade surda também se manifesta de forma bastante ativa, visto que o(a) professor(a) lança mão de sua apurada percepção visual para perceber nos(as) alunos(as) indícios de que estes não estão tão familiarizados com a temática que estão apresentando, o que permite com que o(a) professor(a) aja de acordo com o que for mais apropriado.

Na turma do sujeito 2, os trabalhos também são de algum aspecto da cultura surda, porém a apresentação é em Libras. Durante a apresentação o(a) professor(a) vai mediando o que os(as) alunos(as) estão sinalizando e também auxiliando em suas dúvidas, sempre solicitando que os(as) alunos(as) usem o alfabeto datilológico, caso não saibam algum sinal.

O sujeito 2 também se utiliza bastante de suas identidades surda e docente no momento das apresentações para mediar as situações, corrigir aos(às) alunos(as) e identificar equívocos na apresentação, revisando e permitindo um novo olhar sobre aqueles aspectos para os(as) alunos(as).

É interessante sinalizar aqui que, em alguns momentos, os(as) alunos(as) das duas turmas recorreram a mim durante as aulas para tirarem suas dúvidas. Na maior parte das vezes, eu pedi que eles perguntassem ao (à) professor(a). Em alguns momentos eu os(as) orientava, mas sempre pedia que verificassem com o(a) professor(a). O interessante disso é perceber que mesmo eu sendo recém-chegada na turma e os(as) alunos não me conhecendo, eles já sentiam que poderiam esclarecer suas dúvidas comigo apenas pelo fato de me verem conversar de forma fluída com o(a) professor(a).

Então, ainda que eu seja uma “estranha” para aqueles(as) alunos(as), eles se sentem mais à vontade e com liberdade para me perguntar do que perguntar ao(à) professor(a). Nessa situação acreditamos que esta postura dos(as) alunos(as) tem a ver com a identidade surda do(a) professor(a): os(as) alunos(as) se sentem intimidados por ser outra língua, outra forma de se comunicar e preferem recorrer a uma terceira pessoa que não seja surda, mas que possui identidade ouvinte igual a deles.

5. Professor(a) utiliza meios didáticos para alcançar os(as) alunos(as)

Na maior parte das aulas ambos os sujeitos utilizavam slides. Os(as) professores(as) sempre tinham algum recurso visual e didático para conduzirem as aulas. O sujeito 1 utilizava também a contação de histórias, ditados e brincadeiras (por exemplo, alunos(as) sorteiam um animal e precisam fazer mímicas para que a turma adivinhe o animal sorteado, mas com a condição de não usarem sinais da Libras) para contextualizar e fixar os conteúdos trabalhados em aula.

Além dos slides, o sujeito 2 também se utilizava de diálogos em roda, dinâmicas, ditados e brincadeiras para conduzir a aula. Interessante destacar o engajamento dos(as) alunos(as) quando aconteciam esses momentos de diálogo em roda: alguns ficavam com medo, outros(as) empolgados(as) e outros(as) retraídos(as), mas todos(as) realizavam a atividade. Perguntados sobre a utilização de materiais didáticos em sala os(as) professores(as) responderam o seguinte:

“Então, materiais didáticos eu não uso nenhum. Entretanto, eu tenho dois jeitos, a prática pelas próprias mãos e a outra é a escrita simples, frases curtas. Dinâmicas eu uso pouco, bem pouco.” – Sujeito 1

“Eu uso slides que explorem a visualidade, isso é muito importante. Também faço dinâmicas (os alunos ficam exaltados), por exemplo, os ouvintes usam dinâmicas de telefone sem-fio: fazem a roda e vão passando as informações baixinho para o colega do lado. Também dá para adaptar essa dinâmica para usar com a Libras: os alunos fazem uma fila olhando todos para frente e vão sinalizando, sinalizando, sinalizando até chegar ao último e às vezes chega a informação errada também. Também utilizo diálogo em roda. Cada aluno vai interagindo com o outro, treinando os sinais. O que eu mais uso é o diálogo em sala mesmo.” – Sujeito 2

Interessante destacar que o sujeito 1 não percebe os outros meios que utiliza e que também são recursos didáticos, como os citados acima. Nesta situação a identidade

surda e docente se destacam de formas diferentes e até um pouco contraditórias. O sujeito 1 realiza atividades didáticas diversas, busca inovar nas aulas e escolhe recursos adequados para exercitar o caráter visuoespacial dos(as) alunos(as) e, com isso, interpela sua identidade surda com maestria. Porém, a identidade docente ainda não está totalmente consciente, visto que na sua fala não percebe realmente as atividades que realiza em turma. Mesmo que não seja consciente, este realiza atividades que contribuem para o desenvolvimento e o aprendizado dos(as) alunos(as), dessa forma a identidade docente também está em evidência, ainda que de forma inconsciente.

Por outro lado, o sujeito 2 já utiliza várias dinâmicas, brincadeiras e principalmente os diálogos para a fixação dos conteúdos e atividades trabalhadas. São nestes momentos em que os(as) alunos(as) têm a possibilidade de exercitarem os conhecimentos adquiridos bem como praticar e sanarem as dúvidas que ainda existirem em relação aos conteúdos expostos.

6. Alunos(as) riem de expressões e artifícios gramaticais da Libras (expressões faciais, sinais, etc.)

Quando apresentado pelo(a) professor(a) algumas estruturas em que o uso de expressões faciais se faria necessário ou sinais que os(as) alunos(as) consideravam “engraçados”, estes tinham certa resistência a fazer ou faziam rindo, com chacota, etc. A situação aconteceu nas duas turmas; a postura do sujeito 1 foi de explicar e enfatizar a importância das expressões faciais e corporais para que a sinalização em Libras fosse efetiva. Porém, na turma do sujeito 2 o(a) professor(a) tomou uma medida mais incisiva. Questionado(a) sobre sua postura foi relatado o seguinte:

Os alunos fazem piada, acham bobo e eu já os provoco! Eles se assustam e eu digo que ficar rindo é bobagem e que eles precisam aprender que as expressões faciais são naturais, então por exemplo, se eu chego e te cumprimento ‘oi’ ou ‘oi, tudo bem?’ com a mesma expressão ou se eu te faço uma pergunta com a mesma expressão é legal? Não é! Ou se eu pergunto ‘onde você fica?’ Eu falo tudo da mesma forma?

Mas depois eu faço as expressões faciais e os alunos até querem rir, mas ficam constrangidos para isso. Também noto que eles têm vergonha de se expressarem, de usarem as expressões faciais. E eu falo para eles que não precisa ter vergonha, porque quando a gente usa a voz nós também fazemos mudanças: uma voz mais alta, mais baixa, mais linear. Numa ligação por exemplo, a gente fala ‘oi mãe’ com alegria, a gente chora e se expressa também. Ou no telefone você usa o mesmo tom de voz para todas as emoções? Como vocês se comunicam? Aí os alunos concordam e eles

começam a pensar sobre como se expressar em Libras a partir das expressões faciais; e eu sempre falo que não precisa ter vergonha. – Sujeito 2

Discussão

O sujeito 2 possui uma identidade docente muito fortalecida, visto que incentiva e exige dos(as) alunos(as) que tenham uma postura mais respeitosa em relação ao ensino das expressões faciais e outras características próprias da Libras. Isto também nos mostra um empoderamento em sua identidade surda que permite que o(a) docente defenda e explique características específicas de sua língua.

O sujeito 1 também corrige aos(às) alunos(as) e os(as) orienta sobre a importância das expressões faciais e corporais na Libras, ainda que sua postura não seja tão enérgica, o(a) professor(a) consegue advertir a turma para que perceba a importância desse aprendizado para a comunicação em Libras.

Em ambos os casos a identidade surda se faz muito presente, posto que é a partir da singularidade visuoespacial (BUZAR, 2009) que o sujeito é capaz de perceber e compreender o mundo de uma forma mais significativa a partir da visão e não da audição.

Ou seja, a partir de uma melhor percepção da visualidade que cada aluno(a) oferece em sua forma de se expressar e agir, o(a) professor(a) consegue captar como esse discente recebe as informações transmitidas em sala de aula para fazer as devidas correções quando necessárias, bem como incentivar e encorajar aos(às) alunos(as) quando estiverem corretos.

2. Compreendendo as Identidades Específicas na Prática

1. Questionados(as) sobre sua identidade negra¹⁶ os sujeitos responderam o seguinte:

“Eu não percebo essa questão de raça, eu não tenho interesse nisso. ” – Sujeito 1

“Eu vejo que minha pele é clara, mas por dentro meu sangue é negro. Tem muita história nisso, eu já sofri antes com isso. Mas eu não percebia o preconceito. As pessoas me diziam coisas ruins, não eram palavras boas e essas situações foram me

¹⁶ A questão racial neste trabalho é determinada a partir de uma perspectiva sociocultural, entendendo e compreendendo as questões de raça a partir de uma vivência social e da forma como essa raça é percebida e tratada nas relações sociais. Desta forma, o ‘ser negro’ foi percebido a partir de características fenotípicas que são identificadas, geralmente, em pessoas negras.

saturando, eu fui ficando chateada com tudo isso. O meu cabelo? Eu alisava para ficar igual aos das pessoas brancas. Com o passar do tempo eu fui percebendo o preconceito e decidi cortar o cabelo bem curto, então as pessoas começaram a dizer que eu não combinava com o cabelo cacheado, combinava mesmo era com o cabelo liso. E eu respondia: “Não, não, não, pode esquecer cabelo liso”. Depois de ter cortado o cabelo eu me sentia com uma vida nova, meu cabelo foi crescendo, crescendo e esse é o meu cabelo [cacheado]. O meu cabelo não tem culpa se as pessoas falam mal dele, tadinho, vou fazer o quê se meu cabelo é assim?

Em relação a minha pele as pessoas me questionavam ‘você é negro?’ e quando eu dizia que sim as pessoas contestavam isso e eu ficava perplexa. Elas diziam: ‘você não parece negro, sua pele é clara. Pessoas que tem a pele escura sim são negras, você não tem nada a ver’.

E eu me sentia muito mal com isso; eu sinto orgulho de ser negro. Eu não me importo com o preconceito ou com a discriminação, porque a sociedade só pensa mal, ela não te incentiva, não diz que sua pele [negra] é bonita, que é algo positivo. A sociedade sempre encara como um problema, como algo ruim e se coloca numa posição superior a isso tudo. ” – Sujeito 2

Discussão

Apesar de o sujeito 1 não se interessar pela temática de raça é inegável que a forma como a sociedade brasileira o percebe e o trata é incontestavelmente a partir de uma percepção baseada justamente em uma perspectiva racial. A não aceitação da classificação de raças que existe no Brasil não torna o sujeito menos vulnerável às situações e exposições que pessoas negras enfrentam todos os dias numa sociedade estruturadamente racista. Antes, pelo contrário, o torna inconsciente diante das situações que são racistas e preconceituosas.

O afastamento do sujeito de sua identidade negra também o faz mais suscetível socialmente. Como vimos anteriormente, Milton Santos (1996/1997) nos elucida com três conceitos: corporeidade, individualidade e cidadania¹⁷. Pensando nestes conceitos e na identidade em questão, nota-se que o sujeito 1 possui uma lacuna em relação a sua individualidade: não percebendo as significações que o tomam, ele se torna alheio às experiências pelas quais passa e é submetido socialmente.

O sujeito 2 passa pela experiência de tentar se adequar aos padrões das pessoas não-negras e percebe que não se encaixa ali. Se antes este sujeito não percebia o preconceito, houve um momento em que estas atitudes não passaram mais

¹⁷ Conceitos já trabalhados e explicados no capítulo 2.

despercebidas e, a partir disso, ocorreu uma mudança de comportamento e na forma como percebe a si próprio perante os outros em sociedade.

Este momento de cisão e de percepção real de quem se é e de qual o seu lugar no mundo, é o que o Milton Santos (1996/1997) diria de individualidade. A partir desse momento fica mais evidente a que lutas precisamos nos vincular e a quais não nos cabe despendar energia. É nesse ponto que as situações de racismo e preconceito não são compreendidas como equívocos ou mal-entendidos.

2.Questionados (as) sobre sua identidade surda e como iniciou o contato com a comunidade surda os sujeitos responderam o seguinte:

Eu acredito que só fui perceber, de fato, que eu era surdo com 9,10 anos. Mas eu comecei a me comunicar em Libras com 12 anos. Com 10 anos, eu sabia que era surdo, eu sabia que não ouvia, mas eu não odiava ser surdo.

Então, de verdade, quando eu era criança eu não tinha contato com outros surdos, não me comunicava em Libras. Quando eu fui crescendo com 11,12 anos que eu comecei a ter contato com outros surdos que foram me ensinando os sinais. – Sujeito 1

Antes eu não aceitava minha surdez, eu queria ser igual aos ouvintes, por exemplo, quando tocava música eu fingia que escutava e dançava junto, mas eu não estava ouvindo absolutamente nada! As pessoas chegavam perto e eu continuava dançando, fingindo que estava ouvindo, mas as pessoas começavam a falar e eu já ficava nervosa “como eu vou responder?”. Depois de um tempo eu fui crescendo e via as pessoas conversando e eu tentava também, mas a minha fala era truncada, eu não queria aceitar minha surdez.

Com o passar do tempo, eu observava minha família conversando e eu pedia para minha mãe para eles falarem devagar, com calma; eu já tinha o costume e a intimidade suficientes para acompanhar a conversa, mas mesmo assim eu não me sentia bem. Não sabia o que era e nem o que fazer, eu não me percebia.

Depois eu encontrei a associação de surdos e vi aquela quantidade de pessoas sinalizando e elas me diziam que o surdo podia fazer qualquer coisa “pode, pode, pode”. E antes eu pensava que não podia, por exemplo, pode passear sozinho, pode viajar sozinho, pode pegar ônibus sozinho, PODE, PODE, PODE. Mas eu continuava pensando que não podia.

Observando aquilo tudo, eu comecei a me perceber como surdo. Mas ser surdo é um problema? Não, eu sou uma pessoa normal que tem um problema na audição e por isso a comunicação é diferente, mas é só isso. Depois de me sentir bem com isso, eu aceitei a minha identidade surda.

Paralelo a isso eu tinha uma amiga que é deficiente auditiva (DA), a gente sempre conversava e eu falava que nós dois éramos iguais: DA. Mas eu não entendia que ser DA é diferente de ser surdo. A pessoa que é DA usa aparelho, fala a língua oral,

escreve um português muito bem e dessa forma eu percebi as diferenças. Eu tinha vergonha de escrever o Português e trocar a ordem das palavras, eu tinha vergonha e sempre ficava errado. “Ah, mas você não escuta. Tadinho...”

E eu tive vergonha, mas depois eu entendi que trocar a estrutura é normal, é próprio da língua; então, é normal, tudo bem. Eu comecei a me sentir assim quando iniciei o curso de Letras-Libras e comecei a aprender, me sentir bem com isso e tive uma mudança concreta na minha identidade: eu sou surdo e sou surdo negro. – Sujeito 2

Discussão

A fala do sujeito 2 nos mostra que a percepção de si mesmo enquanto sujeito surdo significou uma mudança de perspectiva, de práticas e de vida. Ao deixar de fingir escutar, perceber a sua independência em poder ir e vir e, principalmente, perceber que ser surdo não é um defeito, mas é apenas uma característica e com isso utilizar a Libras para se comunicar, o sujeito redefine e ressignifica a forma de se constituir.

O sujeito 1 relata, de forma bastante breve, sobre sua descoberta de ser surdo. E isso já é um dado a se pensar devido à demora de se perceber como tal: apenas entre os 9,10 anos é que o sujeito se reconhece como surdo e, somente aos 12 começa a se comunicar em Libras. Sendo sua língua materna, esse contato com a Libras foi tardio e isso causa impactos na sua identidade como surdo(a). Outra questão curiosa é que o sujeito 1 diz: “*mas eu não odiava ser surdo*”. Essa fala denota que, aparentemente, ser surdo era motivo para ser odiado e que ao não odiar, ele fugia a esta regra.

A partir das observações e análises expostas acima, a identidade surda de ambos(as) os(as) professores(as) talvez seja a identidade que esteja melhor e mais plenamente estabelecida, visto que o desenvolvimento desta identidade começou a ser sentida, vivida e constituída a partir do momento em que os sujeitos se perceberam surdos e, com isso, seu referencial de percepção de mundo mudou: deixou de ser a partir de uma perspectiva oral-auditiva (audição e fala) e passou a ser visuoespacial (visão e sinalizar).

Brandão (1986) discute a importância da inserção social em espaços que o sujeito consiga perceber seus pares e também suas diferenças. São em contextos diversos e rotineiros que é possível ir construindo, pouco a pouco, a sua individualidade a partir da coletividade. Silva (2017) já afirma que a identidade está para a diferença assim como a diferença está para a identidade. Ou seja, é importante o contato com seus pares da mesma forma que o contato com aqueles que não o são.

Com estas mudanças todos os referenciais que antes eram ditos “corretos”, mas que não funcionavam (fingir ouvir, tentar utilizar o Português oral, etc.), são remodelados e um novo prisma de mundo se abre para os sujeitos surdos. E é a partir dessa ruptura que sua identidade começa a se constituir em plenitude e liberdade.

3.Questionados(as) sobre sua decisão de se tornarem professores(as) os sujeitos responderam o seguinte:

Antes eu não pensava em ser professor, eu não tinha interesse e nem objetivo em ser docente. Eu só queria me formar e ter o certificado. Porém, meu professor me deu dicas e me orientou que atuar como professor nessa área seria muito bom. Meus amigos que também eram alunos desse professor me orientaram dizendo que seria bom para o meu futuro e me estimularam a tentar pelo menos uma vez, então eu aceitei. Na primeira vez que eu entrei em sala para ensinar, eu não fui bem, a aula teve várias falhas, não foi tão boa; eu estava nervoso e esqueci várias coisas. No começo foi difícil, mas depois eu fui me habituando, testando novos jeitos. Então, a partir da quarta aula eu comecei a gostar e me sentir bem dando aula. – Sujeito 1

Boa pergunta! Na época em que eu fiz o curso Letras-Libras na UFSC eu não pensei que no futuro eu seria professor. Eu precisava estudar e eu gostava também, eu me encontrava com meus amigos para conversar e interagir. Depois que eu me formei eu pensei “vou fazer pós-graduação? Mas o que eu vou fazer no futuro? Ser professor? Ah, eu vou tentar. ” Depois disso eu me mudei para Salvador e comecei a trabalhar dando aulas numa faculdade particular, eu me senti muito bem, gostei, sentia que já tinha o dom.

Eu quis voltar pra Brasília porque minha família toda mora aqui, eu pensava em trabalhar na UnB, mas eu percebia a UnB num nível muito elevado, que não estava a minha altura. Mas mesmo assim eu decidi tentar, eu queria ter esse sucesso profissional.

Eu aceitei o desafio de tentar e passei! Eu não acreditei a princípio, mas depois eu fui adquirindo experiência no trabalho e hoje eu amo o que eu faço. – Sujeito 2

Discussão

A partir das falas dos sujeitos é possível inferir que não havia um desejo premeditado em ser professor(a), mas que a escolha aconteceu a partir de orientações de professores(as) e oportunidades que surgiram.

Uma dessas ocasiões foi a criação do curso de Letras-Libras. Este foi um momento muito importante para que os(as) surdos(as) tivessem uma inserção social e profissional efetiva e oficial. A partir da criação do curso, as pessoas surdas tiveram a oportunidade não só de cursar uma graduação que fosse acessível, mas também de encontrar seus pares; estabelecer e fortificar sua identidade surda e, a partir disso, fortalecer outras identidades que os sujeitos possuísem.

Pimenta (1999) nos esclarece que a identidade profissional é desenhada a partir de uma significação e demanda social e que estas estão repletas de saberes válidos que são adquiridos a partir da realidade.

Ambos os sujeitos tiveram representações que os levaram a escolher a carreira docente e que, a partir disso, foram se remodelando e se adaptando aos contextos em que foram lecionar.

4.E a identidade docente do(a) professor(a) surdo(a) negro(a)?

Com a teoria já exposta, as situações observadas e os dados mostrados a partir das entrevistas, já é razoável fazermos algumas considerações.

O sujeito 2 teve uma experiência de tentar se adequar ao mundo ouvinte e de não se enquadrar; após uma série de experiências desse tipo, teve o contato com a associação de surdos e pode remodelar a sua visão de mundo e de si mesmo. Desde a comunicação até direitos que são para todos (ir e vir, por exemplo) foram experimentados em plenitude a partir do momento em que se percebeu como sujeito surdo e se entendeu que isso não é um problema, e sim, apenas uma forma diferente de se comunicar.

Dentro dessa experiência de sujeito surdo, acrescenta-se uma outra: a de ser negro(a). Essa percepção ocorre primeiro a partir de situações negativas, de sofrimentos e preconceitos, mas ainda assim este momento é marcante para o sujeito 2. A seguir estão dois trechos da entrevista que são bastante esclarecedores quanto à postura do(a) professor(a) em relação a sua identidade docente surda negra:

Eu comecei a me sentir assim quando iniciei o curso de Letras-Libras e comecei a aprender, me sentir bem com isso e tive uma mudança concreta na minha identidade: eu sou surdo e sou surda negro.

Porque a primeira vez que eles têm um professor surdo, eles já tiveram vários professores ouvintes. Um professor surdo com o cabelo cacheado? Eles veem minha pele e ficam na dúvida e depois eu falo que sou negro e isso causa um estranhamento. Então eles têm dúvida se a professor é negro ou não. Depois eu falo que eu sou negro. Aí tem um aluno que concorda que eu sou negro e outro que diz que não parece. E eu confirmo que eu sou negro sim, então o aluno que não concordava entende que eu sou negro. – Sujeito 2

Nesses trechos o sujeito diz que a mudança identitária ocorreu num momento específico: o início do curso de Letras-Libras. A partir disso, é viável perceber que foi no espaço de graduação que o sujeito se viu e se percebeu em si mesmo e no outro: a partir do contato com seus pares, com aqueles que se comunicam com a mesma língua. A partir desse contato, não só a identidade surda como também a identidade negra começa a se constituir efetivamente: com o reconhecimento de si a partir do– e no – outro. Quando o(a) professor(a) assume e defende a sua identidade surda e negra dentro de sala de aula é outro momento marcante.

Esse reconhecimento de si mesmo influencia e impacta diretamente em como a identidade docente vai ser interpelada. Em momentos em que foi preciso uma atitude mais rígida, o sujeito 2 agiu com destreza. Uma das funções do docente é mediar processos e aprendizagens e isto passa também por exigir do(a) aluno(a) comportamentos que estes não teriam de forma natural.

Durante as observações, e conforme já foi relatado nas situações descritas, houve momentos em que os(as) alunos(as) precisavam de uma postura do(a) professor(a) que inspirasse certa hierarquia, uma autoridade pedagógica. Situações tais como: os(as) alunos(as) rindo de expressões faciais; de incentivar alunos(as) com dificuldades; solicitar que utilizem conhecimentos já aprendidos, entre outras. São nestes momentos em que o(a) professor(a) precisa exercer um poder maior em sala e esse poder provém, também, do que Milton Santos (1996/1997) define como corporeidade e individualidade. Ao se reconhecer como sujeito surdo e negro, o poder de cátedra é mais facilmente acessível e administrável.

Com o sujeito 1, percebemos que a identidade surda em alguns momentos aparece com mais força (quando o(a) professor(a) corrige aos(as) alunos(as) mesmo sem ser solicitado(a), quando utiliza de recursos visuais para explorar e fixar o

conteúdo) e em outros nem tanto (quando os(as) alunos(as) tentam a comunicação oral e o(a) professor(a) se esforça para fazer a leitura labial, quando utiliza a escrita ao invés do alfabeto datilológico).

Nesse ponto recorre-se a toda trajetória¹⁸ que os surdos tiveram no Brasil em que por vezes tiveram sua língua negada e apenas o oralismo foi aceito como forma de se comunicar. Isto posto, quando os(as) alunos(as) não se esforçam para se comunicarem com o professor(a) surdo(a) negro(a) em Libras a identidade surda deste(a) é posta em cheque. Em contrapartida, quando o(a) professor(a) não utiliza de sua autoridade enquanto docente para requisitar que a turma se comunique em Libras, é a identidade docente que está em contrariedade.

Uma outra questão que perpassa a identidade docente e a surda, mas de forma bastante invisibilizada, é a identidade negra dos sujeitos. Sabe-se que a identidade negra assim como quaisquer outros traços que remetessem à cultura negra sofreram uma tentativa de apagamento histórico dado o movimento escravagista que foi imposto ao Brasil. Dessa forma, constituir-se enquanto pessoa negra também foi um processo de embates, lutas, discriminação e diversas situações de preconceito.

É razoável perceber que o sujeito 1 possui uma fragilidade em sua identidade docente ao não solicitar que os alunos se esforcem para se comunicar em Libras durante as aulas. Porém, o que não está tão explícito assim é que essa fragilidade pode decorrer do fato de que a sua identidade enquanto pessoa negra esteja fragilizada ou que ainda não esteja totalmente compreendida.

Souza (1983) afirma que o contexto de escravidão deixou marcas profundas na forma em que os negros eram vistos socialmente e, conseqüentemente, na forma como se viam. Ou seja, não eram apenas as pessoas não-negras que agiam com preconceito com os negros, mas as próprias pessoas negras começaram a reproduzir tais práticas, afinal, a escravidão determinou qual era o lugar e as características que as pessoas negras tinham.

Dessa forma, a pessoa negra cresce e se desenvolve sendo tratada como inferior; e, a partir disso, sente-se e percebe-se como inferior também. Isso interfere não apenas no seu desenvolvimento enquanto pessoa negra, mas no desenvolvimento de outras identidades e funções sociais; neste caso, a sua identidade docente está em prejuízo.

¹⁸No Congresso de Milão as línguas de sinais foram proibidas por quase 100 anos e foi determinado que os surdos se comunicassem apenas a partir do oralismo. A língua de sinais só foi reconhecida como língua das comunidades surdas do Brasil em 2002 com a Lei nº 10436. (QUADROS, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentado em tudo o que foi construído durante este trabalho, foi constatado que a identidade surda é a que, de certa forma, é interpelada de forma mais forte e mais precocemente em relação à constituição da identidade docente do(a) surdo(a) negro(a). Os(as) professores(as) surdos(as) negros(as) tiveram um momento de estranhamento, segundo seus relatos, em que se perceberam como surdos, perceberam-se diferente da maior parte das pessoas que os cercavam, já que estas eram ouvintes.

Apenas por volta dos dez anos de idade, o sujeito 1 percebeu que era surdo e, somente dois anos mais tarde, começou a ter contato com outros surdos. O sujeito 2 fingia que era ouvinte e tentava fazer as mesmas atividades; e também se empenhava para utilizar o português oral, com insucesso. Após algum tempo, percebeu que era surdo e, apenas a partir do contato com a associação de surdos(as), é que se sentiu reconhecido no outro. O sujeito 2 relata que viu as pessoas surdas sinalizando na associação e tinha o sentimento de que “PODE, PODE, PODE, PODE”. Ou seja, foi no encontro com semelhantes que o sujeito pode consolidar o que antes já percebia como diferente, mas não sabia o que era nem o que poderia fazer. Nesta análise, é importante destacar que a presença dos semelhantes e dos que não são semelhantes é de extrema relevância para que o indivíduo pudesse reconhecer a sua diferença e também a sua identidade. Aqui percebemos o conceito de alteridade de forma mais tangível.

Para os dois sujeitos um momento que foi decisivo para a consolidação de suas identidades surdas foi o contato com outros surdos e, posteriormente, o ingresso no curso de Letras-Libras. Inseridos(as) em um ambiente que os instigava e os proporcionava estímulos para que desenvolvessem suas aptidões e habilidades, os sujeitos puderam consolidar esta identidade que por tanto tempo lhes foi negada.

Durante o curso de Letras-Libras o sujeito 2 teve a oportunidade não só de se reconhecer surdo(a), mas também de perceber as questões de raça, ainda que o curso não abordasse essa temática diretamente. O sujeito 2 conseguiu adquirir uma consciência de raça e, a partir dessa consciência, soube relacionar algumas situações do seu cotidiano com acontecimentos de racismo ou preconceito. A partir disso, consegue se posicionar de forma segura em relação às duas identidades: “SOU SURDO E SOU NEGRO”.

Em contrapartida, o sujeito 1 não relatou nenhum acontecimento que pudesse despertar sua compreensão acerca da temática racial, dessa forma, continuou tratando o assunto com imparcialidade.

Diante dessas duas situações, percebemos que enquanto o sujeito 2 conseguiu ter um fortalecimento de sua identidade surda que o permitiu entender e compreender também a sua identidade negra; o sujeito 1 ainda não passou por este processo ou o processo para ele será de outra maneira e isto o impede de vislumbrar e ter a devida consciência de sua identidade negra.

A questão racial vivida no Brasil é posta de forma que o preconceito está arraigado à estrutura social e política, porém de forma velada. Isto faz com que pessoas negras tenham suas perspectivas e aspirações reprimidas, diminuídas e, em alguns casos, inviabilizadas. O sujeito 1 afirma que *“não percebe essa questão de raça, que não tem interesse nisso”*. Entretanto, estando inserido numa sociedade marcadamente racista, ainda que o indivíduo não queira se atentar a estas situações, elas o alcançam e produzem marcas em sua identidade.

Com sua identidade negra não sendo reconhecida por si mesmo e amplamente reconhecida pela sociedade a partir de um cunho que o marginaliza e o exclui, o indivíduo passa por constrangimentos e opressões sem perceber a real motivação de tais acontecimentos, o que pode acarretar sofrimentos e aflições dos quais não se sabe a razão e, portanto, as devidas formas de combate.

De forma paralela, a escolha pela docência dos dois professores(as) surdos(as) negros(as) não aconteceu de forma premeditada, e sim, por oportunidades que se fizeram presentes mais do que por uma opção livremente escolhida. É um fato que explicita isso é o de que o único curso que possui acessibilidade real, desde o momento da seleção até o curso propriamente dito, é o **Letras-Libras**; e é bastante improvável que todas as pessoas surdas tenham o desejo de estudar este curso e seguir a carreira da docência. Sendo assim, e pensando em uma perspectiva profissional, a escolha das pessoas surdas pela docência não é realmente uma escolha livre, **é a única possibilidade que se apresenta a partir de um contexto acadêmico que seja realmente acessível** e esta situação se repete em diversos contextos que envolvem o sujeito surdo, já que o que os envolve profundamente é a questão da acessibilidade linguística, desde a escolha de um curso, de uma religião, de uma namorada, entre outros aspectos da vida.

Outra situação correlata, é o fato de que o curso de Pedagogia, na Universidade de Brasília, ainda não é acessível em Libras com profissionais bilíngues, materiais adequados à especificidade e vestibular adaptado. Ou seja, o curso que forma professores para as séries iniciais da não é acessível e muitos estudantes surdos gostariam de trabalhar neste âmbito.

Uma proposta que começa a atender essa demanda dos surdos pelo curso de Pedagogia é o curso de Pedagogia Bilíngue ofertado pelo INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos. O curso não só reconhece as especificidades dos sujeitos surdos como busca respeitá-las em todas as suas etapas: inscrição, seleção e durante o próprio curso. O INES oferta o curso na modalidade à distância e possui 12 polos distribuídos pelo Brasil, em instituições de ensino superior¹⁹, porém que não atendem a demanda do país como um todo. A falta de acessibilidade para outros cursos de graduação nas instituições acaba por direcionar os surdos a se tornarem professores(as), visto que é a única possibilidade que se apresenta que é, realmente, acessível.

As identidades surda e negra estão direta e profundamente entrelaçadas, visto que são o que o sujeito é em sua forma mais intrínseca e elementar: **o sujeito é surdo e negro**. Enquanto que a pessoa negra aprendeu a não se reconhecer como tal e a partir disso negar a sua própria existência social, o surdo também foi ensinado a não ser surdo. Apenas quando se passa pela superação dessas limitações é que se pode ter a possibilidade de as duas identidades serem constituídas, assim como se apropriar de todo o seu potencial e força.

Quando pensamos em um(a) professor(a) surdo(a) negro(a) é impossível dissociar a sua identidade negra da identidade surda ou docente, porém, ainda que não seja possível a divisão de cada uma delas, é possível perceber os processos e estímulos que cada identidade precisa para se estabelecer e se fortalecer; e que o fortalecimento de uma favorece o fortalecimento da outra. Semelhante a um efeito em cascata, como uma pedra que é jogada no lago e que expande sua força para bem mais do que era esperado, gerando diversos movimentos, alterações e ondulações na água.

19 As instituições públicas de ensino superior que são polos do curso são: Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Instituto Federal de Goiás (IFG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A região Nordeste possui 3 polos e cada uma das demais regiões dois polos. (INES, 2015)

Em suma, percebemos neste trabalho que a identidade docente do(a) professor(a) surdo(a) negro(a) é atravessada por questões que envolvem a maneira como suas identidades negra e surda foram desenvolvidas (os percalços também fazem parte dessa construção). Não basta apenas recursos teóricos e pedagógicos para formar um(a) bom professor(a) surdo(a) negro(a), mas também é necessário que haja uma compreensão das outras identidades que o compõe, para que assim possa usufruir de seus direitos e prerrogativas, bem como de exercer com expertise o seu poder de cátedra.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Portaria Normativa MEC ° 20, outubro de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa - Prolibras. Diário Oficial da União, 08 out, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Identidade e etnia: Construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BUZAR, Edeilce Aparecida Santos. A singularidade visuo-espacial do sujeito surdo: implicações educacionais. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FERNANDES, Idilia. O lugar da identidade e das diferenças nas relações sociais. Revista Textos e Contextos, Rio Grande do Sul, n. 6, Ano V, p.1-12, dez. 2006.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo: Atlas, 2007.

INES. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: https://neoines.com.br/pluginfile.php/9228/mod_resource/content/1/Projeto%20pol%C3%ADtico%20pedag%C3%B3gico.pdf. Acesso em 01/12/2018

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 10. ed. Rio de Janeiro: Dp&a Editora, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2001. Cap. IV.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. . A Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas: Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: EPU, 1986.

MOURA, Clóvis. Cem Anos de Abolição do Escravismo no Brasil. Revista Princípios: Revista teórica, política e de informação, São Paulo, v. 15, n. 1, p.3-8, maio 1988. Disponível

em:<<https://www.marxists.org/portugues/tematica/revistas/principios/pdf/015.pdf>>.
Acesso em: 4 set 2018.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). A Surdez: Um olhar sobre as diferenças. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

REY, Fernando González. Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SANTOS, Luciano dos. As Identidades Culturais: Proposições Conceituais e Teóricas. Revista Rascunhos Culturais, Coxim, Ms, v. 2, n. 4, p.141-157, jul. 2011. Disponível em: <http://revistarascunhos.sites.ufms.br/files/2012/07/4ed_artigo_9.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2018.

SANTOS, Milton. As cidadanias mutiladas. In: LERNER, Julio (ed.). O preconceito. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996/1997. O preconceito.

SANTOS, Hamilton Richard Alexandrino Ferreira dos. A REVOLUÇÃO NÃO SERÁ TELEVISIONADA (!?) - O caso comparado da TV Pública no Brasil e na Argentina. 2017. 209 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SANTINELLO, Jamile. A identidade do indivíduo e sua construção nas relações sociais: pressupostos teóricos. Revista de Estudos da Comunicação, Curitiba, v. 12, n. 28, p.153-159, maio 2011. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/comunicacao?dd99=pdf&ddl=5801>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

SKLIAR, Carlos (Org.). A Surdez: Um olhar sobre as diferenças. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro: As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). A produção social da identidade e da diferença. In: Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2017.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2017

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Este trabalho me instigou e me provocou de diversas maneiras, a primeira e acredito que a mais importante seja a de me formar sendo uma pedagoga mais consciente de quem eu sou, da minha identidade e do meu lugar no mundo. Durante a leitura, a escrita e as observações surgiram diversos temas que me provocaram e que eu tenho a pretensão de pesquisar. Duas dessas temáticas que mais me chamaram a atenção é em relação a gênero e raça; e afetividade e gênero.

Pesquisar sobre identidades me permitiu ter um olhar mais amplo e diversificado sobre o outro, mas, principalmente, sobre mim mesma. Acredito que uma das maiores prerrogativas que eu conquistei, ao concluir este trabalho, é ter a possibilidade de pensar uma práxis a partir da alteridade, do reconhecimento de mim no outro e do outro em mim. Como mulher negra periférica vinda de uma família pobre, concluir este trabalho só me incentiva a alçar e perseguir caminhos maiores e mais desafiadores.

Para o mestrado, penso abordar primeiramente a questão de gênero e raça pensando nas dificuldades e enfrentamentos que uma mulher negra enfrenta para alcançar e se manter dentro de um espaço científico. Acredito que, durante a minha trajetória no mestrado, outras muitas inquietações hão de surgir que me guiarão para o doutorado. Por ora, quero apenas registrar o meu desejo pela carreira acadêmica e por continuar pensando e repensando a minha prática docente.

Para o campo profissional, pretendo atuar na Secretaria de Educação do DF - SEEDF com o foco voltado para a educação especial inclusiva, sendo a minha predileção por crianças surdas. Meu desejo é atuar na CRE- Paranoá, que é onde eu moro e estudei todos os anos do ensino Fundamental e Médio. O meu maior incentivo e motivação é dar a chance de as crianças se verem em mim e, a partir disso, perceberem-se capazes e competentes; quero buscar ser o referencial para que elas possam enxergar um futuro de possibilidades e aspirações.

APÊNDICES

3. APÊNDICE A- Roteiro para a entrevista com os(as) professores(as):

- 1- Em que momento você decidiu ser professor(a)? Por que?
- 2- Como é dar aula de Libras básico? Quais as dificuldades? Os(as) alunos(as) conseguem se comunicar em Libras?
- 3- Se o(a) aluno(a) quer falar apenas em Português com você, qual sua postura?
- 4- Você utiliza meios didáticos em sala de aula? Quais?
- 5- Tem alunos(as) que tem dificuldade em aprender? Você percebe isso? Se percebe, qual a sua postura sobre isso?
- 6- De acordo com o IBGE, existem 5 classificações de cor: branca, preta, amarela, parda e indígena. Em qual delas você se identifica? Por quê?
- 7- Se se identifica enquanto negro(a), como percebeu isso? Ser negro(a) já te fez passar por alguma situação constrangedora? Pode falar um pouco sobre isso?
- 8- Como você se sente em relação a sua identidade surda? Como se desenvolveu? Como começou o contato com outros(as) surdos(as)?

4. APÊNDICE B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE SURDA NEGRA**”. Nesta pesquisa discutiremos as questões acerca da constituição da identidade docente de professores(as) surdos(as) negros(as) e de que maneira esta identidade se constitui, bem como as situações que estão envolvidas nesse processo em que três identidades (docente, surda e negra) bastante distintas e diversas estão presentes no indivíduo. Em uma sociedade preconceituosa e racista indivíduos surdos e negros estão constantemente sujeitos a situações embaraçosas e humilhantes, tendo sua participação social bastante reduzida pelos preconceitos e exclusões vivenciadas. Desta forma, o intuito desta pesquisa é perceber as diversas vivências que o(a) professor(a) surdo(a) negro(a) precisou enfrentar para que sua identidade docente estivesse constituída. De forma análoga, também as situações que contribuíram e foram significativamente positivas para que o(a) professor(a) exerça sua profissão com maestria.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será entregue ao participante pela pesquisadora Ariane Maria da Silva, para que possa manifestar formalmente seu acordo em colaborar com o estudo. O(a) professor(a) terá contribuição específica, como vemos a seguir:

- Concessão de uma entrevista que será gravada em vídeo.

Em nenhum momento você será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa. Um possível risco relacionado à sua participação seria ter algumas das respostas concedidas na entrevista ou nas sessões reflexivas analisadas de maneira que não fosse de seu agrado. Quanto aos possíveis benefícios ao(à) participante deste estudo, destacamos a oportunidade de reflexão crítica acerca da formação docente e a possibilidade de revisão/reconstrução de sua prática por meio da leitura das considerações que serão apresentadas neste trabalho, que contará com a contribuição de cada participante. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato por telefone/whatsapp com: Ariane Maria da Silva (61) 99148-3066 ou pelo e-mail: arianemariadf@gmail.com.

Brasília, _____ de _____ de
2018.
